

Wybrane aspekty rozwoju psychospołecznego adolescentów z rodzin zastępczych i biologicznych

Rozważania w świetle koncepcji pozytywnego rozwoju młodzieży

Mateusz Bartóg



ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

**WYBRANE ASPEKTY ROZWOJU
PSYCHOSPOŁECZNEGO
ADOLESCENTÓW Z RODZIN
ZASTĘPCZYCH I BIOLOGICZNYCH.
ROZWAŻANIA W ŚWIETLE KONCEPCJI
POZYTYWNEGO ROZWOJU MŁODZIEŻY**

Mateusz Bartóg

Wybrane aspekty rozwoju psychospołecznego adolescentów z rodzin zastępczych i biologicznych

Rozważania w świetle koncepcji
pozytywnego rozwoju młodzieży

Mateusz Bartóg

AUTOR
MATEUSZ BARŁÓG

RECENZJA NAUKOWA
DR HAB. MARLENA STRADOMSKA, UMCS

KOREKTA REDAKTORSKA, SKŁAD I PROJEKT OKŁADKI
KAROL ŁUKOMIAK

© copyright by author & ArchaeGraph

ISBN: 978-83-68410-18-1

**Wersja elektroniczna dostępna
na stronie internetowej wydawcy:**

www.archaeograph.pl

ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

ŁÓDŹ 2025

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	9
ROZDZIAŁ 1	
ZMIANY ROZWOJOWE PODSTAWĄ	
NOWYCH KOMPETENCJI MŁODZIEŻY - PRZEGLĄD LITERATURY	13
1.1 ADOLESCENCJA CZASEM	
MIĘDZY DZIECIŃSTWEM A DOROSŁOŚCIĄ	13
1.2 UWARUNKOWANIA PRZEBIEGU ROZWOJU NASTOLATKÓW	22
ROZDZIAŁ 2	
ROZWÓJ MŁODZIEŻY W KONTEKŚCIE	
MODELU POZYTYWNEGO ROZWOJU (ANG. PYD)	29
2.1 TEORIA POZYTYWNEGO ROZWOJU MŁODZIEŻY	
(ANG. POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT)	29
2.2 PRĘŻNOŚĆ PSYCHICZNA JEDNOSTKI	
POTENCJALNYM CZYNNIKIEM POZYTYWNEGO ROZWOJU	34
ROZDZIAŁ 3	
RODZINA JAKO KONTEKST POZYTYWNEGO ROZWOJU DZIECKA	41
3.1 RODZINA Z PERSPEKTYWY PODEJŚCIA SYSTEMOWEGO	42
3.2. POSTAWY RODZICIELSKIE	
JAKO ELEMENT SYSTEMU RODZINNEGO	46
ROZDZIAŁ 4	
PIECZA ZASTĘPCZA W ŚWIELE PRZEPISÓW PRAWNYCH	51
4.1 FORMY OPIEKI ZASTĘPCZEJ NAD DZIECKIEM	51
4.2 ORGANIZACJA PIECZY ZASTĘPCZEJ W RÓŻNYCH KRAJACH	58
4.3. CHARAKTERYSTYKA WARUNKÓW POLSKIEJ PIECZY ZASTĘPCZEJ	60

ROZDZIAŁ 5	
SYTUACJA DZIECKA POZBAWIONEGO OPIEKI W RODZINIE BIOLOGICZNEJ	65
5.1. SPECYFIKA FUNKCJONOWANIA WYCHOWANKÓW PIECZY ZASTĘPCZEJ I ICH SYTUACJA WYCHOWAWCZA	66
5.2 PROBLEMY ZWIĄZANE Z RÓŻNYMI FORMAMI PIECZY ZASTĘPCZEJ	73
5.2.1 PIECZA RODZINNA A INSTYTUCJONALNA	73
5.2.2. OPIEKA NAD DZIECKIEM W RÓŻNYCH TYPACH RODZIN ZASTĘPCZYCH - PODOBIENSTWA I RÓŻNICE W ŚWIECIE BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH	75
5.3 NURT POZYTYWNEGO ROZWOJU MŁODZIEŻY W BADANIACH PIECZY ZASTĘPCZEJ	81
ROZDZIAŁ 6	
METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH	85
6.1 PROBLEMATYKA BADAŃ WŁASNYCH	85
6.2 CEL BADAŃ	86
6.3 PYTANIA BADAWCZE	88
6.4 HIPOTEZY BADAWCZE	89
6.5 METODYKA	95
6.5.1 PROCEDURA BADAWCZA	95
6.5.2 CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY	95
6.5.3 ZMIENNE ORAZ ICH POMIAR	100
ROZDZIAŁ 7	
ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH	107
7. 1 PIERWSZY POMIAR	107
7.1.1 ANALIZA RÓŻNIC W POZIOMIE KOMPETENCJI NASTOLATKÓW Z RODZIN NATURALNYCH I ZASTĘPCZYCH	107
7.1.2 ANALIZA RÓŻNIC W OCENIE NATĘŻENIA POSTAW RODZICIELSKICH I OCENIE JAKOŚCI FUNKCJONOWANIA RODZINY U NASTOLATKÓW Z RODZIN NATURALNYCH I ZASTĘPCZYCH	109
7.1.3 ANALIZA RÓŻNIC W POZIOMIE PRĘŻNOŚCI PSYCHICZNEJ NASTOLATKÓW Z RODZIN NATURALNYCH I ZASTĘPCZYCH	118

7.1.4 ANALIZA ZALEŻNOŚCI POMIĘDZY PRĘŻNOŚCIĄ PSYCHICZNĄ, OCENĄ POSTAW RODZICIELSKICH I OCENĄ JAKOŚCI FUNKCJONOWANIA RODZINY A POZIOMEM KOMPETENCJI POZNAWCZYCH, EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNO-MORALNYCH NASTOLATKÓW	119
7.1.5 INTERPRETACJA WYNIKÓW PIERWSZEGO POMIARU	135
7.2 DRUGI POMIAR	142
7.2.1 ANALIZA RÓŻNIC W POZIOMIE KOMPETENCJI NASTOLATKÓW Z RODZIN NATURALNYCH I ZASTĘPCZYCH	142
7.2.2 ANALIZA RÓŻNIC W OCENIE NATĘŻENIA POSTAW RODZICIELSKICH DOKONYWANEJ PRZEZ NASTOLATKÓW Z RODZIN NATURALNYCH I ZASTĘPCZYCH	144
7.2.3 ANALIZA RÓŻNIC W POZIOMIE PRĘŻNOŚCI PSYCHICZNEJ NASTOLATKÓW Z RODZIN NATURALNYCH I ZASTĘPCZYCH	146
7.2.4 ANALIZA ZALEŻNOŚCI POMIĘDZY PRĘŻNOŚCIĄ PSYCHICZNĄ, OCENĄ POSTAW RODZICIELSKICH I OCENĄ JAKOŚCI FUNKCJONOWANIA RODZINY A POZIOMEM KOMPETENCJI POZNAWCZYCH, EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNO-MORALNYCH NASTOLATKÓW	147
7.2.5 INTERPRETACJA WYNIKÓW DRUGIEGO POMIARU	156
7.3 ANALIZA ZMIANY W POZIOMIE NATĘŻENIA POSTAW RODZICIELSKICH	164
7.3.1 INTERPRETACJA WYNIKÓW	168
7.4 PREDYKTORY POZIOMU KOMPETENCJI POZNAWCZYCH, EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNO-MORALNYCH	168
7.4.1 INTERPRETACJA WYNIKÓW ANALIZY REGRESJI	175
7.5 ANALIZA ZMIANY W POZIOMIE KOMPETENCJI POZNAWCZYCH	179
ROZDZIAŁ 8	
DYSKUSJA WYNIKÓW	207
ZAKOŃCZENIE	229
BIBLIOGRAFIA	233
DODATEK - ANALIZA CZYNNIKOWA NARZĘDZIA KFS	279

WPROWADZENIE

Głównym celem teoretycznym analiz oraz eksploracji empirycznych, prezentowanych w niniejszej publikacji¹, jest określenie zakresu zmian, zaistniałych w okresie dwóch lat w wybranych obszarach rozwoju (poznawczym, emocjonalnym i społeczno-moralnym) u nastolatków wychowywanych w rodzinach biologicznych oraz w rodzinnej pieczy zastępczej. Analizie poddano znaczenie czynników środowiskowych, związanych z typem rodziny (biologicznej/zastępczej), w tym jej charakterystykę (spójność, elastyczność, komunikację, postawy rodzicielskie) oraz zasoby indywidualne (poziom prężności psychicznej) dla rozwoju adolescentów w wybranych obszarach (sfera poznawcza, emocjonalna, społeczno-moralna).

Podłoże teoretyczne prezentowanej pracy, stanowią intensywnie rozwijające się współcześnie koncepcje, które systematycznie rozbudowywane, zogniskowane są wokół idei pozytywnego rozwoju młodzieży (ang. *positive youth development- PYD*) i wyrastają z przekonania badaczy o istnieniu dużego potencjału rozwojowego młodzieży. Nurt ten stanowi podejście komplementarne wobec stanowisk teoretycznych, skupiających się głównie na trudnościach i deficytach rozwojowych nastolatków (Benson i in., 2006; Lerner i in., 2011; Worker i in., 2019). Wyłonił się on jako odpowiedź badaczy i praktyków na potrzebę wspomagania rozwoju dzieci zagrożonych wykluczeniem. Przed takim niebezpieczeństwem stają często dzieci, które trafiają do rodzinnej lub instytucjonalnej pieczy zastępczej. Wychowankowie borykają się bowiem z багаżem negatywnych doświadczeń związanych z rodziną pochodzenia, a często też i opieką zastępczą. Statystyki potwierdzają trudności rozwojowe, niską motywację czy zachowania antyspołeczne wychowanków pieczy zastępczej (Boonstra, 2011; Bruska, 2008;

¹ Niniejsza publikacja została przygotowana na podstawie pracy doktorskiej pt. „*Wybrane aspekty rozwoju psychospołecznego adolescentów z rodzin zastępczych i biologicznych*”.

McKellar, 2007; Lewko, 2011; Reilly, 2003; Wałęcka-Matyja, 2015). Przedstawiane problemy zaczynają narastać w okresie adolescencji. Dlatego też w prezentowanych badaniach własnych wykorzystano Koncepcję Pozytywnego Rozwoju Młodzieży.

W toku życia człowiek nabywa nowe umiejętności dzięki pomocy i wsparciu bardziej doświadczonych osób. Na pierwszych etapach rozwoju osobami wspierającymi rozwój są zazwyczaj rodzice, dziadkowie, czy rodzeństwo, następnie nauczyciele (Bee, 2004; Vasta, Haith, Miller, 2004), a w adolescencji, obok członków rodziny, szczególnie ważni stają się rówieśnicy (Obuchowska, 2009). Osoby te i relacje między nimi stanowią różne, istotne dla rozwoju dziecka i nastolatka konteksty rozwoju, ale i wyznaczają jego przebieg (Bronfenbrenner, 1979; Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1985; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011). Podstawę pozytywnego rozwoju stanowi jakość więzi emocjonalnej z opiekunem, budowanej od pierwszych chwil życia dziecka, a także odpowiednie zaspokajanie na kolejnych etapach życia różnorodnych jego potrzeb, zarówno materialnych, jak i psychicznych oraz duchowych. Służą temu odpowiednie warunki w rodzinie pochodzenia, prawidłowe postawy rodziców oraz osób znaczących z otoczenia (Benson i in., 2006).

Kluczowe dla relacji dziecko-opiekun wydają się być z jednej strony kompetencje wychowawcze rodzica oraz funkcjonowanie całego systemu rodziny, a z drugiej -indywidualny potencjał rozwojowy wychowanka. Okres adolescencji stanowi fazę rozwoju, w której interakcja tych czynników wydaje się mieć szczególne znaczenie. Nastolatek w dużym stopniu uzależniony jest jeszcze od rodziców, ale zaczyna też samodzielnie tworzyć wizję własnego rozwoju i podejmować decyzje związane z przyszłością. Na rolę osiągnięć rozwojowych tego okresu dla dalszej adaptacji młodych, ujawniającej się w zdolnościach podejmowania i wypełniania zadań rozwojowych, również w kolejnych etapach życia, wskazują przedstawiciele nurtu Pozytywnego Rozwoju Młodzieży (PYD). Jak słusznie zauważają, wyeliminowanie trudności w zachowaniu nie oznacza jednocześnie dobrej adaptacji w przyszłości. Dla przystosowania się do wyzwań dorosłości konieczne jest właściwe stymulowanie potencjału i kompetencji nastolatka. Podążając za literaturą przedmiotu, kompetencje poznawcze, emocjonalne i społeczno-moralne wydają się kluczowe dla pozytywnego rozwoju młodzieży (Benson i in. 2006; Jones, Bouffard, 2012; Ostaszewski, 2014).

Uwzględniana w prezentowanej pracy teoria resilience kładzie właśnie nacisk na zasoby nastolatków umożliwiające im prawidłowe funkcjonowanie i rozwój, nawet w niesprzyjających warunkach (Lee, Cheung, Kwong, 2012; Ostaszewski, 2014).

Niniejsza praca łączy w sobie aspekt teoretyczny i praktyczny. W rozdziale pierwszym prezentowanej pracy, omówiono okres dorastania jako czas wyzwań zarówno dla samych adolescentów, jak i ich opiekunów. W charakterystyce tego okresu przedstawiono kluczowe sfery rozwoju, szczególnie istotne dla procesu kształtowania się tożsamości poprzez bunt, czy konflikty z rodzicami (Gurba, 2013; Oleszkowicz, 2006). Omówiono uwarunkowania przebiegu procesów rozwojowych jednostki, odnosząc się do takich kluczowych idei, jak koncepcja warunków i wyznaczników rozwoju autorstwa Marii Przetacznik-Gierowskiej (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1985; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011), czy środowiskowa teoria Uriego Bronfenbrennera (1979), która stanowiła podstawę dla teorii pozytywnego rozwoju młodzieży. Jednocześnie zwrócono uwagę, że początek adolescencji rozpoczyna drogę ku coraz bardziej świadomej aktywności własnej. W tym kontekście rozdział drugi przedstawia kolejno koncepcję pozytywnego rozwoju młodzieży i prężności psychicznej.

Rozdział trzeci poświęcono charakterystyce znaczenia środowiska rodzinnego dla rozwoju nastolatków, a w rozdziale czwartym i piątym omówiono warunki jakie dla rozwoju nastolatków stwarza piecza zastępcza. Rozdział czwarty przedstawia definicje ustawowe oraz regulacje prawne. Następnie przedstawiono główne rozwiązania wdrażane na świecie, dotyczące pracy z rodzinami zastępczymi. Omówiono także polski system pieczy zastępczej z uwzględnieniem danych statystycznych, świadczących o aktualnej sytuacji wychowanków. W rozdziale piątym pod rozwagę poddano psychologiczne korelaty trudności w funkcjonowaniu wychowanków pieczy zastępczej wraz z charakterystyką rodzinnej pieczy zastępczej i poszczególnych typów rodzin zastępczych. Na końcu rozdziału przedstawiono związek koncepcji pozytywnego rozwoju z badaniami pieczy zastępczej, prowadzonymi za granicą, ukazując potrzebę badań w warunkach polskich.

Rozdział szósty stanowi metodologia badań własnych wraz z głównymi pytaniami badawczymi i sformułowanymi hipotezami. Przedstawiono w nim także narzędzia badawcze i grupę badaną.

W rozdziale siódmym ukazano wyniki badań własnych i zaprezentowano najistotniejsze z perspektywy hipotez badawczych analizy: korelacje, testy istotności różnic, regresję oraz modele analiz z powtórzonym pomiarem.

Rozdział ósmy poświęcono dyskusji wyników przeprowadzonych badań, przedstawiono implikacje praktyczne, wnioski oraz kluczowe rekomendacje.

Pracę kończy podsumowanie, spis literatury cytowanej, spis tabel i rysunków oraz dodatek.

ZMIANY ROZWOJOWE PODSTAWĄ NOWYCH KOMPETENCJI MŁODZIEŻY - PRZEGLĄD LITERATURY

W rozdziale tym przedstawiony zostanie okres adolescencji, jako czas wyłaniania się nowych kompetencji i wyzwań dla nastolatków oraz ich opiekunów, a jednocześnie czas przejścia pomiędzy dzieciństwem a dorosłością.

1.1 ADOLESCENCJA CZASEM MIĘDZY DZIECIŃSTWEM A DOROSŁOŚCIĄ

Dojrzewanie biologiczne. Okres adolescencji jest czasem intensywnych przemian zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej dorastających dzieci. Stanowi pomost pomiędzy dzieciństwem i dorosłością. Rozpoczyna się około 10-12 roku życia, a kończy wkroczeniem we wczesną dorosłość (Gurba, 2009a; Obuchowska, 2009; Oleszkowicz, Senejko, 2011; Stefańska-Klar, 2009), a według niektórych, np.: Jeffrey Arnett (2000) prowadzi do fazy rozwojowej, określanej jako „wyłaniająca się dorosłość”. W charakterystykach tego okresu, zaproponowanych przez Granvilla S. Halla (1904) - autora pionierskiej monografii dotyczącej adolescencji, przedstawiany jest jako okres burzy i naporu, co adekwatnie oddaje dynamikę tego etapu życiowego.

Przemiany fizyczne możemy scharakteryzować w obrębie trzech etapów: przedpokwitaniowy, pokwitaniowy, popokwitaniowy. Etap pierwszy - prepubertalny (przedpokwitaniowy), rozpoczyna się aktywnością gruczołów płciowych, co następnie prowadzi do zmian somatycznych widocznych w okresie pokwitaniowym. W tym czasie uwidacznia się szybki przyrost masy i wzrostu ciała, zarówno u dziewcząt, jak i chłopców. U płci żeńskiej następuje rozwój piersi, miednicy, czy podskórnej tkanki tłuszczowej, pojawia się pierwsza miesiączka,

a z czasem subtelnieją rysy twarzy. U dorastających chłopców zwiększają się jądra, rozrastają ramiona, mutuje głos, zmieniają rysy twarzy, na której najpierw pojawia się młodzieńczy trądzik, a z biegiem lat owłosienie, w postaci zarostu (Obuchowska, 2009; Oleszkowicz, Senejko, 2011). Gwałtowne zmiany fizyczne w okresie dojrzewania powiązane są z funkcjonowaniem psychospołecznym, między innymi z samooceną dotyczącą wyglądu, która w znacznym stopniu kształtuje się w wyniku presji społecznej, wywieranej zarówno przez media, jak i najbliższe otoczenie - grupę rówieśniczą (Czarnecka i in., 2008; Czepczor i in., 2016). Badania przeprowadzone wśród polskich nastolatek wskazują, że nawet 30-40% z nich stosuje diety odchudzające, a prawie 30 % ma niewłaściwy wskaźnik masy ciała (Goluch-Koniuszy, Fugiel, 2009).

Emocjonalność adolescentów. Wielość przemian, związanych ze skokiem pokwitaniowym prowadzi do różnorodnych, nowych doświadczeń natury psychicznej, takich jak np. kształtowanie obrazu własnej osoby i towarzyszące mu często skrajne i chwiejne emocje (Bee, 2004; Obuchowska, 2009), wzmacniane dodatkowo przez przekazy kulturowe, między innymi dotyczące atrakcyjności fizycznej (Senejko, Oleszkowicz, 2013).

Silne emocje są cechą charakterystyczną sposobu reagowania nastolatków (Bee, 2004; Obuchowska, 2009). Pierwsze miesiące adolescencji cechuje duża pobudliwość i labilność emocjonalna. Dorastający jest wrażliwy przede wszystkim na emocje negatywne, a różne konteksty społeczne sprzyjają jego uczuciowym egzaltacjom. Zmienność emocji i motywacji nastolatka jest także wzmacniana przez grupę. Rozwój emocjonalny charakteryzuje zatem sensytywność, a więc nadmierna czułość, rozumiana jako nadwrażliwość (Ponczek, Olszowy, 2012). Występujące w toku dorastania zmiany rozwojowe w sferze emocjonalnej i poznawczej prowadzą do nabywania przez młodzież głębszego rozumienia natury i źródeł emocji, większej stabilizacji emocjonalnej, ukształtowania zdolności regulowania przeżywanych i ujawnianych emocji, co umożliwia wyrażania emocji w sposób społecznie akceptowany. Istotnym osiągnięciem rozwojowym jest też coraz wyraźniej ujawniana zdolność doświadczenia i wyrażania empatii (Malczak, 2003; Rosenblum, Lewis, 2003; Senejko, Oleszkowicz, 2013).

Dążenie do niezależności i potrzeba autonomii. W codziennych zachowaniach nastolatki ujawniają przeciwstawne dążenia. Z jednej strony zmierzają do niezależności wobec opiekunów i autorytetów, a z drugiej prezentują postawę konformizmu wobec rówieśników. Obydwa te zjawiska uczestniczą w procesie budowania przez młodzież ich własnej; indywidualnej i społecznej tożsamości. Jego przebieg w znacznym stopniu uwarunkowany jest nowymi, rozwijającymi

się kompetencjami poznawczymi: myśleniem formalno- operacyjnym i zdolnością do autorefleksji (Bakiera, 2013a). Przejście od dzieciństwa do dorosłości jest etapem, w którym nastolatek pragnie być traktowany jak dorosły, odpowiedzialny człowiek, a jednocześnie w wielu sferach prezentuje niedojrzałe zachowania. Dążenia nastolatków do zaspokojenia narastającej potrzeby autonomii zazwyczaj zderzają się z naturalną, wynikającą z troski o ich bezpieczeństwo reakcją opiekunów i wychowawców, kontrolujących zachowania buntującej się młodzieży. Często prowadzi to do nasilenia konfliktów na linii rodzic-dziecko (Bakiera, 2013a; Gurba, 2013, 2020; Oleszkowicz, Senejko, 2011; Senejko, Oleszkowicz, 2013). Tym bardziej, że dorastające dzieci dodatkowo wyrażają sprzeczne poglądy i oczekiwania, dotyczące sposobu ich traktowania przez otoczenie dorosłych. Z jednej strony żądają egzekwowania swoich praw i wolności, a z drugiej nadal chcą korzystać z przywilejów dzieciństwa (Bakiera, 2013a).

Rozwój poznawczy. Na okres adolescencji przypadają istotne zmiany w sferze poznawczej. Zwiększa się precyzja w zakresie percepcji, rozwijają się różne aspekty uwagi oraz wzrasta pojemność pamięci. Zmiany te sprzyjają wyłanianiu się nowych, formalno-operacyjnych struktur umysłowych (Piaget, 1972; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011; Wadsworth, 1998), które stanowią podstawę rozwoju myślenia formalnego. W porównaniu z wcześniejszym myśleniem przy użyciu operacji konkretnych, staje się ono bardziej logiczne, precyzyjne i analityczne, a przede wszystkim abstrakcyjne. Pojawia się umiejętność myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, a także probabilistycznego i kombinatorycznego (Piaget, 1972; Wadsworth, 1998). Przekonaniu dorastających o sile i znaczeniu logiki jako narzędzia poznania towarzyszy swoisty egocentryzm, polegający na doświadczaniu i przekonaniu pozostawiania w centrum uwagi otoczenia, a więc poczuciu własnej wyjątkowości. Egocentryzm ten ujawnia się także w kształtowaniu idealistycznego obrazu siebie i świata (Szuman, Pieter, Weryński, 1933; Elkind, 1967; Bakiera, 2013a). Logiczność rozumowania sprzyja formułowaniu przez dorastających krytycznych ocen, odnoszących się przede wszystkim do przedstawicieli świata dorosłych: rodziców i opiekunów, co często przyczynia się do pogorszenia ich wzajemnych kontaktów, a w rodzinie może sprzyjać modyfikacji hierarchicznych, budowanych na autorytecie relacji rodziców z dziećmi w kierunku bardziej partnerskich opartych na doświadczeniu równości wzajemnym szacunku (Bee, 2004; Bakiera, 2013a; Gurba, 2013; Obuchowska, 2009; Ponczek, Olszowy, 2012; Vasta, Haith, Miller, 2004). Poznawcze osiągnięcia rozwojowe pozwalają też młodemu człowiekowi uzyskiwać pełniejszy wgląd

w siebie (monitoring kognitywny) i podejmować coraz bardziej skuteczne próby w zakresie samoregulacji (Obuchowska, 2009).

Opisywane procesy są niezwykle istotne dla uniezależnienia adolescenta od rodziców. Jednocześnie charakteryzowane zmiany przygotowują nastolatka do adaptacji do dorosłości, rozwiązywania pojawiających się sprzeczności, w tym rozumienia reguł społecznych oraz relacji pomiędzy zasadami logiki a subiektywnymi wyborami jednostki, opartymi na jej potrzebach, preferencjach, czy wartościach (Bakiera, 2013a; Gurba, 1993; Gurba, 2008; Oleszkowicz, Miszela, 2015). Przemiany w rozwoju poznawczym, dostarczające nowych możliwości postrzegania własnej osoby oraz otaczającej rzeczywistości i obowiązujących w niej zasad, ściśle wiążą się z rozwojem w innych sferach życia jednostki, jednakże jak wskazywał Jean Piaget (1967), czy Lawrence Kohlberg (1981, 1984), rozwój poznawczy jest koniecznym, aczkolwiek niewystarczającym warunkiem rozwoju moralnego (Czyżowska, 2003; Trempała, Czyżowska, 2002).

Rozwój społeczno-moralny. Dzieci w późnym dzieciństwie uważają, że dobre i słuszne jest to, co jest dla nich korzystne (poziom przedkonwencjonalny). U progu dorastania nabywają umiejętności postrzegania potrzeb drugiej osoby, co w sytuacji konfliktu moralnego pozwala im przyjmować perspektywę związaną z pełnionymi rolami, a w dalszej kolejności (poziom konwencjonalny) kierować się obowiązującymi w społeczeństwie zasadami i normami (Buksik 1997; Czyżowska, 2008). Zdaniem Johna Gibbisa dzieci przed osiągnięciem 10 roku życia podejmują oceny moralne posługując się opinią autorytetu (stadium pierwsze – jednostronne i materialne), a we wczesnej adolescencji opierając się na instrumentalnej wymianie strat i zysków materialnych za moralne uważają zachowania, które przynoszą korzyści (stadium drugie – instrumentalnej wymiany). Kolejnym osiągnięciem w rozwoju moralnym adolescentów jest rozumowanie moralne oparte na prospołecznej wzajemności (stadium trzecie). Istotą oceny moralnej stają się emocje, szczególnie empatia wobec drugiej osoby, według reguły wzajemności i „złotej reguły etycznej”, definiowanej przez pytanie: „jak byś się czuł na miejscu tej osoby?” (Gibbs, Basinger, Fuller, 1992; Tanaś i in., 2015). Rozumowanie moralne w stadium trzecim pozwala nastolatkom oderwać się od dotychczasowej egocentrycznej postawy opartej, czy to na zdaniu autorytetu (stadium I), czy na egoistycznym rachunku zysków i strat (stadium II) i uwzględniać wyższe wartości społeczne i rozumieć potrzeby drugiego człowieka (stadium III). Nastolatek, będący na etapie prospołecznej wzajemności i złotej reguły etycznej, nie dostrzega jeszcze, że z uwagi na złożoność sytuacji społecznych, dla właściwego rozwiązania dylematu moralnego nie wystarcza empatia i zrozumienie drugiego człowieka

(Tanaś i in. 2015). Charakterystyczny dla tego okresu rozumowania moralnego jest idealizm młodzieńczy (Obuchowska, 2009), przejawiający się w rozwiązywaniu dylematów etycznych oraz wartościowaniu wszelkich sytuacji, zarówno tych rzeczywistych, jak i hipotetycznych (Bakiera, 2013a). Zwiększająca się wraz z wiekiem umiejętność nastolatków do uwzględniania różnych aspektów zdarzeń oraz sytuacji społeczno-moralnych, a także zmniejszający się poziom rygoryzmu moralnego, pozwala im odkrywać ducha, a nie tylko literę prawa (Buksik, 1997; Bee, 2004; Czyżowska, 2008; Gurba, 2013; Kretek, 2012; Obuchowska, 2009; Stefańska-Klar, 2009). W dalszej kolejności, już w dorosłości jednostka przyjmuje szerszą perspektywę z uwzględnieniem ogólnych zasad społecznych, potrafi wejść w rolę wszystkich uczestników interakcji i zrozumieć ich punkt widzenia oraz zaproponować rozwiązanie akceptowalne przez wszystkie zainteresowane strony (czwarte stadium teorii J.C. Gibbsa). Przyjęcie takiej postawy wymaga jednak umiejętności analizy systemów i relacji społecznych (Czyżowska, 2011; Czyżowska, Niemczyński, Kmiec, 1993; Tanaś i in., 2015; Gibbs, 2019), a więc zdolności charakterystycznych dla myślenia postformalnego (Gurba, 1993).

Jak wcześniej wspomniano zmiany w rozwoju społeczno - moralnym warunkowane są osiągnięciami w kompetencjach poznawczych, które pozwalają dostrzec i uwzględnić perspektywy i emocje różnych osób zaangażowanych w konflikty moralne. Znaczącą rolę odgrywają też warunki wychowawcze związane ze środowiskiem rodzinnym i rówieśniczym (m.in. konformizm moralny względem grupy) a także doświadczenia wymagające od osób podejmowania decyzji moralnych (Bakiera, 2013a; Czyżowska, 2003; Steć, 2015).

Kryzys tożsamości. Gwałtowne zmiany w wyglądzie nastolatków uruchamiają refleksję nad własną tożsamością, która rozwijana jest dzięki zdolnościom abstrakcyjnego, formalno - operacyjnego myślenia (Kroger, 2007). Rozstrzygnięcie kryzysu tożsamości, zdaniem Eriksona stanowi główne wyzwanie dla adolescentów (Erikson, Erikson, 2011; Oleszkowicz, 2006). Dorastający zaczyna się zastanawiać nad tym kim jest, a kim chciałby zostać, czyli formułuje nowe cele i zadania życiowe. Współcześnie wskazuje się, że na okres adolescencji przypada inicjacja procesu budowania tożsamości, który następnie kontynuowany jest w fazie wyłaniającej się i wczesnej dorosłości (Arnett, 2000; Brzezińska i in., 2011; Brzezińska i in., 2012). Proces ten polega na integrowaniu wiedzy o sobie pochodzącej z różnych obszarów aktywności młodego człowieka, związanych z pełnionymi przez niego rolami społecznymi, wykraczaniu poza te różnorodność w formowaniu zadań i celów życiowych, a także utożsamianiu się

z określonymi grupami społecznymi (najczęściej są nimi rówieśnicy) w kontrze do innych (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011).

Według koncepcji Marcii (za: Oleszkowicz, Senejko, 2011) tożsamość, jako odrębna struktura osobowości kształtuje się przy podejmowaniu wyzwań w obrębie następujących płaszczyzn: orientacji seksualnej, postawy ideologicznej oraz ukierunkowania zawodowego. Podejście to uzupełnia Berzonsky kładąc nacisk na procesualny charakter stylów tożsamości. Dorastający testując swoje możliwości w różnych rolach i sytuacjach gromadzi i integruje wiedzę o sobie (eksploracja), która pozwala mu wyznaczać cele życiowe i planować sposoby ich osiągnięcia (zaangażowanie). Na poziom rozwoju tożsamości wskazuje nasilenie procesu oraz stopień zaangażowania w dokonane wybory. Uwzględnienie tych zmiennych i ich kombinacji pozwala wyróżnić cztery statusy tożsamości (Marcia, za: Oleszkowicz, Senejko, 2011): tożsamość dyfuzyjną, lustrzaną, moratoryjną oraz osiągniętą oraz analogiczne wg. koncepcji Michaela Berzonsky'ego style tożsamości (dyfuzyjno- unikowy, normatywny oraz informacyjny). Tożsamość dyfuzyjna (dyfuzyjno - unikowa) jest dominującym statusem tożsamości u dzieci wchodzących w okres dorastania, a jej przejawami jest koncentracja na wyglądzie i fizyczności, będąca fundamentem m.in. dla rozwijania tożsamości płciowej oraz grupowej. Ten status tożsamości charakteryzuje zatem brak zaangażowania i brak eksploracji. Odpowiadający temu statusowi, styl dyfuzyjno- unikowy przypisywany jest przez M. Berzonsky'ego tym osobom, które unikają rozwiązań trudnych sytuacji, są konformistyczne i zachowują się reaktywnie, bo nie przyjęły jeszcze ważnego dla siebie systemu wartości. Dlatego też nie podejmują trwałych zobowiązań (Berzonsky, Branje, Meeus, 2007; Berzonsky, 2008; Gurba, 2010; Oleszkowicz, Senejko, 2011; Senejko, Łoś, 2015). Proces kształtowania tożsamości rozpoczynający się we wczesnej adolescencji często polega na przejmowaniu wzorców pochodzących od autorytetów (tożsamość lustrzana, styl normatywny). Mogą nimi być rodzice, ale często takimi wzorcami stają się rówieśnicy oraz różnego rodzaju idole. Wówczas cele życiowe i sposoby ich realizacji (zaangażowanie) przejmują dorastający od ważnych dla nich osób, bez głębszej analizy własnych potrzeb i preferencji (niski poziom eksploracji). We wczesnej adolescencji może pojawić się także zjawisko tożsamości negatywnej, przejawiającej się poprzez bunt wobec wartości i obowiązujących w jego otoczeniu norm oraz zasad. Tożsamość negatywna może być pierwszym krokiem ku oderwaniu się od rodziców (Bakiera, 2013a; Oleszkowicz, 2006; Oleszkowicz, Senejko, 2011).

Dzięki nowym możliwościom poznawczym oraz wzrastającej autonomii adolescencji podejmują też aktywne poszukiwania własnej koncepcji życia,

gromadząc wiedzę o sobie pochodząca z różnych źródeł. Przed podjęciem dojrzałych zobowiązań, co zdaniem Arnetta (2000) ma miejsce dopiero u progu dorosłości eksperymentują z rolami, dzięki czemu mają możliwość sprawdzenia swoich ograniczeń i możliwości (faza moratorium), co w przyszłości pozwoli im podejmować możliwe do zrealizowania zadania (Kroger, 2007, Oleszkowicz, Senejko, 2011). Właśnie procesem poszukiwania przez nastolatki własnego Ja wyjaśniają badacze nasilenia zachowań ryzykownych u młodych ludzi (Senejko, 2003, 2010; Trojanowska, 2014), takich jak np. sięganie po używki, angażowanie się we wczesne kontakty seksualne, czy zachowania przestępcze (Bee, 2004; Imacka, Balsa, 2012; Ponczek, Olszowy, 2012; Siudem, 2013). Aczkolwiek obecnie coraz częściej zachowania te wiązane są z potrzebą akceptacji ze strony rówieśników (Blakemore, 2019) i pochodzącymi od nich negatywnymi wzorcami, a także indywidualnymi charakterystykami adolescentów, np. umiejscowienie kontroli (Strzelecki, Cybulski, Strzelecka, 2009) oraz rodzinnymi uwarunkowaniami tych zachowań. O znaczeniu rodziny może świadczyć fakt, że dwukrotnie więcej samotnych, nieletnich matek wywodzi się z rodzin zastępczych, co można wiązać z wynikami badań pokazującymi, że młodzież posiadająca opiekuńczych i otaczających miłością rodziców, prowadzi bardziej odpowiedzialne życie seksualne (Boonstra, 2011).

Dalszy rozwój społeczno-poznawczy nastolatków wiąże się z kształtowaniem tożsamości osiągniętej (informacyjnego stylu tożsamości). Może mieć to miejsce pod koniec adolescencji, ale i po dwudziestym roku życia w okresie wyłaniającej się dorosłości (Arnett, 2000), co uznawane jest za zjawisko odroczonej dorosłości (Brzezińska i in., 2011). Osoby o informacyjnym stylu tożsamości opisywane są przez Berzonsky'ego jako podejmujące wysiłki poszukiwania, przetwarzania i ewaluowania odnoszących się do nich informacji. Potrafią też przyjąć krytyczną postawę wobec utworzonej koncepcji własnej osoby a rozbieżności między osobistymi standardami a nabywaną wiedzą o sobie pobudzają je do dalszych poszukiwań (Berzonsky, Branje, Meeus, 2007; Berzonsky, 2008; Gurba, 2010; Oleszkowicz, Senejko, 2011).

Anna Oleszkowicz (2006), wskazuje na bunt młodzieńczy jako jedną z dróg prowadzącą do ukształtowania tożsamości przez adolescentów. Zdaniem badaczki poszukiwanie siebie często wiąże się z buntem nastolatka wobec zastanej rzeczywistości, panującej hierarchii wartości i obowiązujących w społeczeństwie norm (bunt egocentryczny). W toku rozwoju „buntowanie przeciw” może przekształcać się w „buntowanie w imię akceptowanych wartości”. Taki charakter ma np. bunt altruistyczny, czy ideologiczny, który zwykle wiąże się

z zaangażowaniem młodych ludzi w istotne, według nich, kwestie ideologiczne i społeczne (Oleszkowicz, 2006). Znajduje to potwierdzenie w badaniach postaw obywatelskich adolescentów bowiem adolescenci uzyskują wysokie wyniki dotyczące patriotyzmu, aktywności społecznej, czy tożsamości narodowej. Na kolejnych etapach rozwoju poziom tych zmiennych wyraźnie się obniża, co pozwala wnioskować, że silne dążenie do realizacji różnego rodzaju ideałów jest zjawiskiem typowym dla okresu adolescencji (Krzywosz-Rynkiewicz, Zalewska, 2015) o czym, jak wcześniej wspomniano, pisał już Stefan Szuman, nazywając je idealizmem młodzieńczym (Szuman, Pieter, Weryński, 1933). Zatem bunt młodzieńczy, wprawdzie uciążliwy dla opiekunów dorastających dzieci oraz często zagrażający samemu nastolatkowi, jeśli przyjmuje formy niebezpieczne dla niego i otoczenia, może jednocześnie stanowić jedną z ważnych dróg budowania tożsamości (Brzezińska, Piotrowski, 2009; Oleszkowicz, 1999, 2006). Jednakże zbuntowany nastolatek nie musi wybierać destruktywnych form rozwoju. Adolescencja może stać się czasem rozwoju pasji i wyboru drogi życiowej (Bakiera, 2013a). Bunt dorastających wobec autorytetów i odrzucanie obowiązujących norm oraz zasad nie stanowi jedynego sposobu budowania tożsamości, bowiem jak wspomniano powyżej część młodych ludzi, szczególnie w początkowej fazie dorastania przejmuje gotowe wzorce pochodzące od ważnych dla nich osób. O tym jaki styl, czy status tożsamości dominuje w charakterystykach młodego człowieka decyduje wiele czynników od temperamentalnych po uwarunkowania środowiskowe. W tej drugiej grupie zwraca się szczególną uwagę na rolę oddziaływań rodzicielskich. Postawa akceptacji oraz autonomii ze strony rodziców ułatwia kształtowanie tożsamości (Hauser i in., 1984). A w odniesieniu do konkretnych stylów tożsamości, badacze wskazują, że informacyjny styl tożsamości powiązany jest ze wsparciem rodziców i kontrolą psychologiczną, normatywny z kontrolą zachowania nastolatków i udzielanym im wsparciem, a styl dyfuzyjno-unikający współwystępuje z kontrolą psychologiczną i brakiem kontroli zachowania przez matkę (Berzonsky i in. 2007; Gurba, 2013; Smits i in., 2008). Z kolei wśród czynników utrudniających jednostce proces formowania tożsamości można wymienić m.in. poczucie niesprawiedliwości, będące konsekwencją trudności w rodzinie, np.: w sytuacji rozwodu rodziców, choroby, uzależnienia członków rodziny (Publicewicz, Oleszkowicz 2020), czy emigracji zarobkowej (Bakiera, Doiczman-Łoboda, 2018; Michałek, Rostowska, 2014a, 2014b). W trakcie kryzysu tożsamości istotnie zmienia się nie tylko narracja o sobie (Cierpka, 2013, 2014), ale również o rodzicach i rówieśnikach. Nastolatek myśląc o rodzicach prowadzi dyskusję, jednak przez cały czas trwania adolescencji opinie

o rodzicach, pomimo buntu, wydają się pozytywne. W opowieści o rodzicach pojawiają się liczne argumenty, emocje, przekonania, zmienia się sam ich opis (Budziszewska, 2015).

Czas adolescencji zbiega się z okresem doświadczania przełomu połowy życia rodziców, co zwiększa potencjalne trudności komunikacyjne na linii nastolatek – rodzic (Bakiera, 2008; Gurba, 2009b). Jeśli funkcjonowanie rodziny i postawy rodzicielskie względem adolescenta są nieodpowiednie, może to budzić poczucie niesprawiedliwości i krzywdy. Badania przeprowadzone na nastolatkach z rodzin funkcjonalnych, dysfunkcyjnych oraz dzieci pozostających w instytucjonalnej pieczy (domach dziecka) wskazują, że doświadczenia adolescentów z rodzinnego domu mają wpływ na poczucie krzywdy oraz definiowanie i poznawcze ocenianie ich źródeł. Przekłada się to na niższy poziom umiejętności wybaczenia (Gruszecka, 2015). Trudności w zachowaniu nastolatków mogą wynikać z barier środowiskowych i wychowawczych, które powodują, że nastolatek dążący do ukształtowania swojej tożsamości nie otrzymuje wystarczających zasobów do poradzenia sobie z wyzwaniami adolescencji (Jankowiak, Wojtynkiewicz, 2018; Michałek, Rostowska, 2014a, 2014b). Relacje z rodzicami stanowią predyktor poziomu samooceny, chociaż istnieją różnice między chłopcami a dziewczynami. U chłopców istotny okazuje się związek samooceny z przywiązaniem do matki, u dziewcząt natomiast, zarówno przywiązanie z matką, ojcem, jak i rówieśnikami. Ponadto u dziewcząt w okresie dojrzewania właściwe relacje z rodzicami są związane z pozytywną percepcją kontaktów z własną grupą rówieśniczą (Liberska, Głogowska, Deja, 2016). Akceptacja przez młodzież metod wychowawczych stosowanych przez ich rodziców, wykazuje związek z satysfakcją z życia (Wołpiuk-Ochocińska, Marmola, 2018). U chłopców koreluje z nadzieją na sukces (Cichy-Jasiocha, 2017), a u dorastających dziewcząt zmniejsza ryzyko objawów psychopatologicznych (Wajda, 2013).

U adolescentów zmienia się także podejście do rówieśników i budowania relacji społecznych. Szczególnie istotna zmiana dotyczy percepcji i jakości kontaktów z osobami płci przeciwnej; miejsce antagonizmu płci zajmują pierwsze miłości. Adolescencja to czas nawiązywania przyjaźni i funkcjonowania w grupach. Przebywanie między rówieśnikami spełnia wiele ważnych funkcji, dając poczucie bezpieczeństwa, co ułatwia budowanie poczucia własnej wartości, stabilizacji osobowości, sprzyja rozwojowi kompetencji społecznych, a także weryfikacji przyjętych standardów funkcjonowania (Obuchowska, 2009). Funkcjonowanie wśród rówieśników, szczególnie w okresie adolescencji, niesie za sobą wiele pozytywnych funkcji rozwojowych, jednakże należy zwrócić uwagę, że grupa rówieśnicza nie

zastąpi rodziny. Pomimo zaangażowania, silnych emocji i umożliwiania realizacji potrzeb, relacje w grupie rówieśniczej są bardziej powierzchowne w porównaniu do interakcji zachodzących w rodzinie (Obuchowska, 2009). Relacje z rodzicami nadal wydają się kluczowe pomimo, że jest to czas buntu i konfliktu pokoleniowego (Gurba, 2013). Rodzice również reagują na zachowania dzieci, co jest widoczne chociażby w zmieniających się postawach rodzicielskich na różnych etapach adolescencji. Z biegiem czasu matki dają nastolatkom więcej autonomii, natomiast u ojców obserwuje się spadek natężenia postawy akceptacji dziecka. Ojcowie jednak mają tendencje do budowania poczucia samodzielności u synów. Córki zwracają natomiast uwagę na zmiany w podejściu ojców do autonomii. Na etapie wczesnej adolescencji jest ona dość wysoka, następnie wyraźnie spada i ponownie zaczyna rosnąć pod koniec adolescencji. Te różnice w odczuwaniu, czy też postrzeganiu postaw ojców dotyczą także postawy nadmiernego ochrania. Dziewczęta, w porównaniu do chłopców, wskazują w odpowiedziach na wyższy poziom ojcowskiej postawy nadmiernego ochrania (Dominiak-Kochanek, Gosk, 2014).

Helen Bee (2004) zauważa, że rodzice nie zawsze równie skutecznie radzą sobie z wyzwaniem, jakie niosą poszczególne etapy rozwojowe ich dzieci. Oznacza to, że ktoś, kto tworzy właściwą przestrzeń dla rozwoju na jednym etapie, niekoniecznie musi podołać jako rodzic w okresie adolescencji, gdzie wyzwania związane z kształtowaniem tożsamości są bardzo wysokie (Bee, 2004). Może to oznaczać, że pewne postawy rodzicielskie skuteczne na początku okresu dojrzewania, nie będą tak efektywne w okresie średniej adolescencji.

1.2 UWARUNKOWANIA PRZEBIEGU ROZWOJU NASTOLATKÓW

Jedno z głównych pytań formułowanych przez badaczy rozwoju człowieka dotyczy czynników warunkujących zaistnienie i przebieg zmiany rozwojowej. Przed przyjrzeniem się predyktorom zmian, w analizowanym tutaj okresie adolescencji, krótko przywołane zostaną koncepcje, w których uwzględniany jest szeroki kontekst rozwoju, ze wskazaniem jego źródeł oraz uwarunkowań. Taką propozycją teoretyczną jest ekologiczna teoria rozwoju Bronfenbrennera (1979), czy koncepcja warunków i wyznaczników rozwoju Przetacznik-Gierowskiej (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1985; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011).

Urie Bronfenbrenner, którego koncepcja ekosystemów rozwoju stanowi teoretyczną podstawę Koncepcji Pozytywnego Rozwoju Młodzieży -

positive youth development (Benson i in., 2006; Shek, Ma, Sun, 2012), wyróżnił następujące konteksty rozwoju indywidualnego: a. mikrosystem, b. mezosystem, c. egzosystem, d. makrosystem, e. chronosystem. Rozwój jednostki dokonuje się w najbliższym otoczeniu społecznym, jednakże współgra z innymi bliższymi oraz dalszymi systemami społecznymi (Czub, Matejczuk, 2015; Ettekal, Mahoney, 2017).

Ad. a. Mikrosystem to najbliższy dziecku system środowiskowy, obejmujący takie podsystemy jak: rodzina, szkoła, grupy rówieśnicze i miejsca spędzania czasu wolnego (Vasta, Haith, Miller, 2004).

Ad. b. Mezosystem charakteryzowany jest poprzez relacje pomiędzy poszczególnymi mikrosystemami. Im bliższe i poprawnie funkcjonujące są te relacje, tym większe możliwości ukierunkowania rozwoju dziecka (Vasta, Haith, Miller, 2004).

Ad. c. Egzotystem oznacza szeroki kontekst społeczny, oznaczający systemy społeczne, politykę oraz regulacje prawne.

Ad. d. Makrosystem definiowany jest jako kontekst kultury i podkultur, w których dorasta dziecko. Zatem tworzą go przekonania i tradycje przekazywane dzieciom z pokolenia na pokolenie (Vasta, Haith, Miller, 2004).

Ad. e. Chronosystem odnosi się do czasu w jakim rozwija się jednostka, ponieważ wraz z jego upływem transformacji podlegają relacje między poszczególnymi systemami (Ettekal, Mahoney, 2017; Vasta, Haith, Miller, 2004).

W procesie rozwoju jednostki istotne znaczenie ma interakcja właściwości indywidualnych i wyróżnionych podsystemów (Czarnecki, 2000; Hong i in., 2011). Struktura tych relacji zmienia się w czasie, np.: pojawiają się takie nowe podsystemy, jak środowisko szkolne, czy rówieśnicze (Czub, Matejczuk, 2015; Lachowska, 2013). Zwolennicy teorii środowiskowej zwracają także uwagę na liczbę mikrosystemów, ponieważ inaczej może rozwijać się dziecko uczestniczące jedynie w życiu rodzinnym i środowisku szkolnym, a inaczej biorące udział w zajęciach dodatkowych, czy specjalistycznych programach rozwoju. Sposób działania każdego z mikrosystemów ma związek z funkcjonowaniem pozostałych (Ettekal, Mahoney, 2017). Rozwój odbywa się w wyniku interakcji dziecka ze środowiskiem, na różnych jego poziomach, od bliskich relacji w domu, po szerszy kontekst od przyjaciół, środowiska szkolnego, aż po dalsze otoczenie i cały kontekst kulturowy. Ważna jest tu także aktywność jednostki i jej indywidualne zasoby (poznawcze, emocjonalne i społeczne). Bronfenbrenner podkreśla szczególne

znaczenie relacji społecznych i jakości komunikacji dla rozwoju i aktywności jednostki. E. Domagała-Zyśk, T. Knopik i U. Osza (2017) pokazały tę zależność na przykładzie rozwoju emocjonalnego dzieci między dziewiątym a trzynastym rokiem życia. Rodzina jest tym środowiskiem społecznym, które stanowi prymarny, a grupy rówieśnicze, środowisko szkolne itp., sekundarny kontekst rozwoju dziecka (Bronfenbrenner, 1979; Domagała-Zyśk, Knopik, Osza, 2017; Liberska, 2014).

Przetacznik-Gierowska wyróżnia dwie grupy czynników mających podstawowe znaczenie dla przebiegu rozwoju człowieka: warunki i wyznaczniki. Jednocześnie wskazuje na interakcję czynników indywidualnych i środowiskowych jako podstawowy mechanizm zmiany rozwojowej (Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża, 1985).

Wśród warunków rozwoju autorka wymienia te natury genetycznej i ekologicznej (środowiskowej). Każdy człowiek dziedziczy pewne cechy warunkujące „szlaki rozwoju”, czyli swoiste predyspozycje rozwoju indywidualnego, które mogą kreować różnice między jednostkami np. w tempie zmian rozwojowych (Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża, 1985). Jednakże kierunek indywidualnego „szlaku rozwojowego” może być warunkowany czynnikami środowiskowymi, różnicami międzypopulacyjnymi. Cechy biologiczne wiążą się zatem pośrednio z rozwojem, ponieważ są modyfikowane - wchodzi w interakcję ze środowiskiem. Wśród czynników ekologicznych (środowiskowych) znajdują się elementy biogeograficzne oraz ekonomiczne i społeczno-kulturowe. Do pierwszej grupy czynników zaliczyć można takie specyficzne warunki środowiskowe, jak: klimat, temperatura, wilgotność, fauna czy flora. W grupie czynników ekologicznych znajdują się także te natury ekonomiczno - społeczno - kulturowej. W szerszym kontekście można analizować poziom ekonomiczny całej populacji, w węższym poziom materialny konkretnej rodziny i miejsce jej funkcjonowania: specyfikę osiedla, warunki mieszkaniowe, komunikacyjne, zróżnicowanie zawodowe mieszkańców, poziom wykształcenia i szkolnictwa. Rodzina stanowi dla jej członków najbliższe społeczne środowisko życia, a ponieważ środowisko może zarówno stymulować jak i hamować przebieg procesu rozwoju (Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża, 1985), rodzinie przypada istotna rola jako kontekstu, w którym odbywa się rozwój dziecka. Jest on bowiem związany z pełnionymi rolami, pozycją, zadaniami i zdobywanymi w rodzinie umiejętnościami. Istotna jest także jakość relacji i interakcji w „domu”, a ta jest związana z wiekiem jego mieszkańców, ich indywidualnym rozwojem, fazą cyklu życia rodziny oraz poziomem synchronii między zmianami rozwojowymi jednego z domowników i rozwojem

pozostałych. Jakość relacji współwystępuje także z poziomem bliskości między członkami rodziny (Liberska, 2014; Rostowski, Rostowska, 2014). Wśród środowiskowych warunków rozwoju należy wymienić także jakość systemu rodziny oraz postawy rodzicielskie. Zaspokajanie podstawowych potrzeb fizycznych, bezpieczeństwa, czy miłości ma związek z rozwojem osobowości dziecka, czy funkcjonowaniem społecznym (Bakiera, 2006; Michałek, Rostowska, 2014c; Pervin, 2002; Ziemska, 1973). M. Płopa (2011) na podstawie wyników badań własnych wskazuje, że poczucie bycia kochanym przez rodziców ma związek z pozytywnym funkcjonowaniem nastolatków: chęcią pomocy innym, uczynnością, czy taktownym zachowaniem podczas komunikacji z dorosłymi. U młodzieży mającej poczucie odrzucenia przez rodziców, obserwuje się agresywność, zmienność w nastroju, czy brak skłonności do wybaczenia (Płopa, 2011).

Natomiast dwa główne wyznaczniki rozwoju wyróżnione przez Przetacznik-Gierowską to kształcenie i wychowanie oraz aktywność własna (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1985; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011).

Aktywność własna oznacza charakterystyczny stan i podstawową cechę oraz proces działań, poprzez które jednostka reguluje swoje relacje z otoczeniem już od wczesnego dzieciństwa. Wraz z rozwojem współwystępuje różnicowanie się aktywności, poprzez modyfikowanie dotychczasowych, dodawanie nowych form, a eliminowanie niepożądanych. Pojawiają się nowe obszary funkcjonowania oraz jednostka przyjmuje nowe role społeczne, a w konsekwencji zwiększa się repertuar działalności, tj. podejmowanych czynności i działań. Z biegiem lat zwiększa się złożoność form aktywności, stają się one ukierunkowane i uprzedmiotowione. Kształtują się także mechanizmy regulacyjne aktywności i zapewniające możliwości adaptacji i wyznaczania nowych zadań. Rozwój aktywności w dużym stopniu uwarunkowany jest środowiskiem wychowawczym, ponieważ to rodzice już na pierwszych etapach rozwoju świadomie kierują działaniami i czynnościami swojego dziecka (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1985; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011).

Kształcenie i wychowanie rozumiane jest tutaj jako nauczanie, a więc planowane i zamierzone działanie mające wpływać na rozwój dziecka. Kształcenie i wychowanie nie przynosi natychmiastowych skutków, jest raczej długotrwałym procesem. Zależność przyczyna – skutek jest zatem niezwykle złożona i połączona z pozostałymi czynnikami rozwoju, opisanymi przez Przetacznik-Gierowską. Wychowanie powinno zatem pozostawać w interakcji z aktywnością własną podmiotu, gdzie z jednej strony istotne jest przekazywanie idei przez rodziców, a z drugiej strony budowanie poczucia sprawstwa (Przetacznik-Gierowska,

Makiełło-Jarża, 1985; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011). Istotne będą tu postawy rodzica wobec dziecka, które mają związek z kształtowaniem się strategii radzenia sobie ze stresem (strategie skoncentrowane na zadaniu, unikaniu lub emocjach). Zatem postawa pełna akceptacji i wzmacniająca autonomię dziecka może sprzyjać rozwojowi aktywności własnej. Natomiast postawy niekonsekwentna i nadmiernie wymagająca mogą obniżyć motywację do podejmowania działań przez dziecko (Plopa, 2011).

Indywidualne (genetyczne) i środowiskowe warunki rozwoju mają pośrednie oddziaływanie na rozwój jednostki, natomiast wyznaczniki rozwoju (wychowanie i aktywność własna) są bardziej bezpośrednie i wykazują oddziaływanie przyczynowo-skutkowe (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1985; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011). Aktywność własna oraz indywidualne predyspozycje tworzące potencjał rozwojowy, w interakcjach ze środowiskiem stanowią fundament rozwoju w nurcie badań, które proponują różnorodne formy wspomagania rozwoju adolescentów, a określane są jako koncepcje pozytywnego rozwoju młodzieży (Benson i in., 2006).

Podsumowując, stwierdzić można, że adolescencja stanowi pomost pomiędzy dzieciństwem a dorosłością (Obuchowska, 2009), czy wyłaniającą się dorosłością - jak proponuje Arnett (2000). Jest okresem burzy i naporu (Hall, 1904), czasem intensywnych przemian poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych. Zmiany te polegają na przejściu od operacji konkretnych do rozumowania formalno-operacyjnego, od labilności emocjonalnej do etapu stabilizacji i kontroli emocji. Ujawniają się też w osłabianiu dążenia natychmiastowego zaspakajania potrzeb na rzecz umiejętności ich odraczania, ograniczaniu działań reaktywnych w kierunku zaplanowanych, od przyjmowania perspektywy egocentrycznej do społeczno-moralnej w rozstrzyganiu konfliktów moralnych (Bee, 2004; Obuchowska, 2009; Gurba, 2009a). W okresie adolescencji zasadnicze zmiany zachodzą w zakresie budowania tożsamości młodego człowieka; od fazy rozproszenia poprzez różne style jej budowania do wzrastającego zaangażowania w dokonane wybory i planowane cele życiowe. Zbyt wydłużony okres kształtowania się tożsamości (długie przebywanie w stadium przedłużającego się moratorium) może nieść zagrożenie niewłaściwego rozwiązania kryzysu tożsamości. Odrzucenia wartości i wzorców społecznych prowadzi na przykład do ukształtowania tzw. tożsamości negatywnej. Wówczas bunt i zachowania odbiegające od idei, standardów, wzorców społecznych, norm i wartości stają się główną koncepcją życia i funkcjonowania jednostki (Liberska, 2007; Maslow, 2018;

Oleszkowicz, 2006; Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1985; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011).

Stwarzanie odpowiednich warunków do rozwoju nastolatków oraz wzmacnianie i rozwijanie ich kompetencji sprzyja kształtowaniu dojrzałej tożsamości, a wraz z nabywaniem potencjału poznawczego, emocjonalnego i społeczno-moralnego stanowi warunek twórczej adaptacji, umożliwiającej również w przyszłości efektywne realizowanie zadań rozwojowych. Możliwy jest progres, chociażby dyferencjacja, a więc dostrzeganie różnych sfer swojej osoby, a w konsekwencji stabilizacja i dostosowanie się do rzeczywistości społecznej (Obuchowska, 2009).

Procesy zachodzące w trakcie adolescencji przygotowują młodego człowieka do dorosłego życia. Przemiany biologiczne prowadzą do dojrzałości płciowej, m.in. umożliwiając prokreację, zmiany w myśleniu wspomagają krytycyzm, zwiększa się także autonomia w myśleniu, co pozwala uwzględniać różne konsekwencje własnych zachowań i podejmowanych w biegu życia decyzji. Jednocześnie nowa jakość w myśleniu może sprzyjać osiągnięciu większej autonomii działania, przygotowując do dojrzałych wyborów, realizacji własnej podmiotowości, gdzie aktywność własna staje się coraz bardziej świadoma. Stabilność emocjonalna umożliwia budowanie trwałych relacji oraz wchodzenie w stałe związki intymne. Rozwinięta umiejętność przyjmowania perspektywy drugiej osoby, rozumienie jej emocji oraz uczuć, a także coraz większe rozumienie sytuacji społecznych i przejście od perspektywy przedkonwencjonalnej do świadomego rozumienia prawa, pozwala na budowanie dojrzałych relacji społecznych oraz osądów moralnych. Dostrzeżenie tych potrzeb i wyzwań rozwojowych oraz ich potencjału dla ugruntowania tożsamości nastolatków, a w konsekwencji umożliwianie im adaptacji do prawidłowego funkcjonowania w dorosłości, znajduje odzwierciedlenie w popularnej obecnie i nadal tworzonej teorii pozytywnego rozwoju młodzieży, co zostało opisane w rozdziale drugim.

W niniejszym rozdziale koncentrowano się na charakterystyce zmian rozwojowych nastolatków. Opisano proces dojrzewania biologicznego oraz współwystępujące z nim zmiany w funkcjonowaniu psychospołecznym, w tym potrzebę dążenia do autonomii i niezależności oraz potrzebę rozwiązania wyłaniającego się kryzysu tożsamości. Przedstawiono przebieg rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych, społeczno-moralnych oraz jego uwarunkowania w odniesieniu do teorii Uriego Bronfenbrennera oraz Marii Przetacznik-Gierowskiej.

ROZWÓJ MŁODZIEŻY W KONTEKŚCIE MODELU POZYTYWNEGO ROZWOJU (ANG. PYD)

W rozdziale, w kontekście teorii pozytywnego rozwoju omówione zostaną uwarunkowania rozwoju nastolatków, w tym prężność psychiczna mająca znaczenie dla procesu dojrzewania i adaptacji w dorosłości.

2.1 TEORIA POZYTYWNEGO ROZWOJU MŁODZIEŻY (ANG. POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT)

Koncepcja pozytywnego rozwoju młodzieży - PYD (*positive youth development*), autorstwa Richarda M. Lenera, stanowi podstawowy kontekst teoretyczny tej publikacji w części odnoszącej się do charakterystyk rozwoju młodzieży oraz uwarunkowań jego przebiegu. Jest to koncepcja, która wyrosła jako odpowiedź na prezentowane w licznych badaniach trudności doświadczane nie tylko przez dorastających, ale często także przez ich rodziców i opiekunów, a także uwzględniająca konsekwencje jakie z tych problemów wynikają dla funkcjonowania i dalszego rozwoju adolescentów.

Koncepcja pozytywnego rozwoju młodzieży wyłoniła się z próby rozstrzygnięcia problemu od lat obecnego w psychologii rozwojowej, a dotyczącego udziału w rozwoju tego, co wrodzone i nabyte (Gottlieb, 1997; Lerner 1978; Overton, 1973; von Bertalanffy, 1969) i kształtowała się jako odpowiedź na model deficytów w podejściu do rozwoju (Keyes, 2005, 2006; Lerner i in., 2011; Shek, Sun, Merrick, 2013; Worker i in., 2019). W modelu skupionym na problemach w centrum uwagi znajdują się deficyty rozwojowe oraz zachowania ryzykowne młodzieży, a praca profilaktyczna zorientowana jest na eliminację niepożądanych postaw (Ostaszewski, 2014). Jak wskazuje Krzysztof Ostaszewski (2014), rozwiązywanie trudności nie oznacza automatycznie rozwoju oraz adaptacji do

dorobłości. Konieczne jest posiadanie indywidualnych i społecznych kompetencji, które umożliwią realizację podstawowych zadań rozwojowych. Koncentracja na problemach i deficytach sprzyja tworzeniu negatywnych etykiet, pomijających potencjał i możliwości rozwojowe nastolatków. *Koncepcja pozytywnego rozwoju młodzieży* odwraca hierarchię celów w programach profilaktycznych, gdzie podstawowym zadaniem staje się wyposażenie nastolatków w kompetencje niezbędne do dorosłego życia (Ostaszewski, 2014).

Teoria pozytywnego rozwoju młodzieży zakłada, że każdy nastolatek dąży do optymalnego dla siebie stopnia rozwoju, również w sytuacjach trudnych i przy ograniczonych możliwościach. Wprawdzie jednostka podlega działaniu określonych bodźców, to jednak w odpowiedzi na nie ma możliwość wyboru bardziej lub mniej rozwijających aktywności (Larson, 2000; Fredricks, Simpkins, 2011; Schmid, Phelps, Lerner, 2011). Zatem aktywność własna określana przez Lenera jako intencjonalna samoregulacja (ang. *Intentional Self-Regulation*) jest szczególnie ważna w rozwoju młodzieży (Benson i in. 2006; Gestsdottir, Lerner, 2008; Schmid, Phelps, Lerner, 2011), co potwierdzają analizy zespołu badaczy z Islandii i USA wskazujące na związek pomiędzy intencjonalną samoregulacją a pozytywnym rozwojem młodzieży (Gestsdottir i in., 2017). W rozumieniu autorów intencjonalna samoregulacja jest pewnym kompleksem umiejętności poznawczo–emocjonalno–społecznych, zawierających umiejętności planowania działań, wyznaczania celów, w tym tych o charakterze długoterminowym, regulowanie i rozumienie emocji własnych i innych ludzi (Gestsdottir i in., 2017).

W koncepcji PYD wyraźnie widoczne są odniesienia do podejścia ekologicznego, a szczególnie omówionej wcześniej koncepcji Uriego Bronfenbrennera (Benson i in. 2006; Shek, Ma, Sun, 2012). Przede wszystkim w PYD wykorzystana została idea interakcji czynników jednostkowych i środowiskowych. Bowiem wskazuje się, że stymulowanie rozwoju nastolatka powinno uwzględniać zarówno wzmacnianie jego potencjału indywidualnego, jak i oddziaływanie na jego otoczenie społeczne, aby wspomagać go w rozwijaniu współpracy z innymi osobami (Shek, Ma, Sun, 2012). Początkowo rodzina stanowi dla dziecka najważniejsze otoczenie społeczne, które wraz z jego rozwojem systematycznie się poszerza poprzez włączanie innych znaczących dorosłych a w adolescencji przede wszystkim rówieśników, ale nawet nastolatek czerpie wzorce od członków rodziny gdy nabywa umiejętności i rozwija kompetencje poznawcze, emocjonalne, czy społeczno-moralne (Bronfenbrenner, 1979; Obuchowska, 2009; Liberska, 2014).

Aktualnie można wyróżnić kilka modeli pozytywnego podejścia do rozwoju, które różnią się między sobą sposobem definiowania pojęcia *rozwój* oraz

rodzajem procesów tworzących siłę jednostki warunkującą ten rozwój. *Pozytywny rozwój młodzieży* współwystępuje w literaturze przedmiotu z takimi określeniami jak: upodmiotowienie (*empowerment*, To, 2007), zdrowe przystosowanie (*health adjustment*, Shek, Siu, Lee, 2007), pozytywny dobrostan (Moore, Gleib, 1995), skuteczny rozwój (Weissberg, O'Brien, 2004), pozytywne zachowanie (Flay, 2002), czy młodzieńczy rozwój (Larson, 2006).

Dotychczasowe poszukiwania pozwoliły badaczom stworzyć pewien ogólny model pozytywnego rozwoju młodzieży:

Rysunek 1 Czynniki pozytywnego rozwoju



Opracowanie na podstawie Benson i in. 2006, s.897.

W modelu tym zakłada się interakcję czynników środowiskowych z jednostkowymi, polegającą z jednej strony na eliminowaniu negatywnych zachowań, a z drugiej na występowaniu przejawów pozytywnego funkcjonowania (Benson i in., 2006; Lerner, 2003, 2004). Zarówno w przebiegu pozytywnego rozwoju, jak również jego zakłóceń, znaczenie ma interakcja uwarunkowań podmiotowych i środowiskowych (Benson i in. 2006; Silbereisen, Lerner, 2007; Ostaszewski, 2014). Istotną rolę w tym procesie pełnią warunki najbliższego otoczenia (Shek, Ma, Sun, 2012). Peter Benson, Peter Scales i Marc Mannes (2003) wskazują jednak, że równie efektywne jak relacje z rodzicami dla rozwoju młodzieży, mogą być kontakty z nauczycielami, sąsiadami, czy rówieśnikami. Interpretując wyniki dotychczasowych badań, można wysunąć również wniosek o liczbie osób wspierających – większa sieć wsparcia wzmacnia pozytywny rozwój. W budowaniu relacji z osobami niespokrewnionymi ważny jest czas trwania relacji. Wraz z jej trwaniem rośnie zaangażowanie partnerów w relację. Ponadto w budowaniu relacji ważna jest jej jakość, częstotliwość i trwałość. Jak wynika z licznych badań, modelowanie pozytywnych zachowań rówieśników i osób bliskich stanowi jeden z głównych mechanizmów kształtujących pozytywne funkcjonowanie oraz ograniczających zachowania ryzykowne młodzieży (Benson i in., 2006; Bundick,

Tirri; 2014; Iachini i in., 2017; Holt, 2016; Jellicic i in., 2007; Youngblade i in., 2007). Z kolei L. Dutra-Thome, D. DeSousa, S. H. Koller (2019) wskazują na potrzebę prowadzenia działań zarówno z rodziną, jak i otoczeniem lokalnym. Rodzina stymuluje bowiem kształtowanie poczucia własnej wartości, a nauczyciele, rówieśnicy i szersze otoczenie społeczne pozwalają rozwijać właściwe kompetencje społeczne, ograniczając działania antyspołeczne i wzmacniając satysfakcję z życia (Dutra-Thome, DeSousa, Koller, 2019; Ma, 2019).

Ponieważ nurt pozytywnego rozwoju młodzieży prężnie się rozwija, naturalnym jest, że istnieją różnice między badaczami w postrzeganiu szczegółowych zmiennych, definiujących pozytywny rozwój. Istnieje jednak zgoda między twórcami odnośnie do tego, że dla rozwoju nastolatków kluczowe jest wzmacnianie i poszerzanie kompetencji osobistych, co może być realizowane głównie dzięki właściwym relacjom w ich otoczeniu, a także z ich otoczeniem społecznym (Taylor i in., 2017). Richard Catalano i współpracownicy (za: Benson i in., 2006) wśród głównych czynników indywidualnych sprzyjających dobremu funkcjonowaniu w dorosłości, wymieniają poziom kompetencji poznawczych, emocjonalnych oraz społeczno-moralnych. Badacze wyliczają także poczucie tożsamości oraz pozytywną wiarę w przyszłość (Benson i in., 2006). Równie ważne jest wzmacnianie pewności siebie i funkcjonowania społecznego nastolatków, w tym umiejętności budowania relacji i troski o innych (Worker i in., 2019).

R.M. Lerner, autor koncepcji PYD (Lerner i in. 2005) wraz z zespołem przedstawił model wskaźników pozytywnego rozwoju: 5 Cs – *Competence* (kompetencje życiowe), *Confidence* (pozytywny stosunek do siebie), *Connection* (więzi z najbliższym otoczeniem), *Character* (stan rozwoju moralnego), *Caring* (postawy wobec innych ludzi). Uwzględnione w modelu sfery sprzyjają adaptacji w dorosłości (Ostaszewski, 2014).

Kompetencje życiowe przejawiane są przede wszystkim w aktywności poznawczej i zachowaniach społecznych. Sprzyjają adaptacji szkolnej, a następnie realizacji kariery. *Pozytywny stosunek do siebie* opiera się na pozytywnym postrzeganiu własnej osoby wraz z wiarą we własne możliwości i wysokim poczuciem sprawczości. *Więzi z otoczeniem* odnoszą się do jakości relacji społecznych nastolatka z najbliższymi mikrosystemami społecznymi (m.in. rodziną, rówieśnikami, szkołą), a *stan rozwoju moralnego* dotyczy rozumowania moralnego, wyznawanych wartości moralnych, znajomości norm, zasad i reguł społecznych oraz zdolności rozróżniania dobra i zła. *Postawy wobec innych ludzi* z kolei rozumiane są jako szacunek, empatia oraz postawa pełna życzliwości (Ostaszewski, 2014). Wspomaganie rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społeczno-moralnego nastolatków

sprzysia zarówno efektywności szkolnej, jak i poprawie funkcjonowania poza szkołą (Mahoney, Weissberg, 2018; Elias i in., 2015; Shek, Sun, Merrick, 2013; Weissberg i in., 2015).

Model pięciu kluczowych sfer pozytywnego rozwoju (five Cs) znajduje odzwierciedlenie w programach praktycznych dotyczących Społecznego i Emocjonalnego Ucznia (SEL – *social and emotional learning*), rozwijających się w USA od początku lat 90-tych, a zapoczątkowanych przez organizację CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) i zyskujących coraz więcej zwolenników (Humphrey, Lendrum, Wigelsworth, Greenberg, 2016, 2019). W rozumieniu programów profilaktycznych SEL rozwój młodzieży jest wynikiem wzmacniania kompetencji emocjonalnych i społecznych, które zapewniają rozumienie, wykorzystywanie i regulowanie własnych emocji (ang. *self-awareness*, *self-management*), ale i rozumienie emocji innych ludzi (ang. *social-awareness*). Kluczowa dla skuteczności wdrażanych działań jest też zdolność do budowania trwałych relacji oraz wzmacnianie kompetencji poznawczych (m.in. umiejętności krytycznego myślenia), co skutkuje podejmowaniem konstruktywnych decyzji przez młodzież (Taylor i in., 2017).

Badania nad efektami oddziaływań programów rozwoju kompetencji SEL, pozwalają wnioskować o skuteczności działań profilaktycznych wśród dzieci z różnych środowisk. Pozytywne zmiany zaobserwowano u grup mniejszościowych, etnicznych, czy zagrożonych biedą (Taylor i in., 2017). Badania Emilie Smith, Dawn Witherspoon i Wayne Osgooda (2017) wskazują, że program pozytywnego rozwoju młodzieży może być skuteczny już dla młodszych dzieci (klasy 2-5 szkoły podstawowej) różnych ras: białej, afro-amerykanów, czy Latynosów (Smith, Witherspoon, Osgood, 2017). Jednakże w niektórych przypadkach, jak np.: u młodzieży ze środowisk o dużym ubóstwie, programy te były mniej efektywne (Taylor i in., 2017). Oznacza to, że pomimo ogólnej skuteczności programu konieczne jest jego zindywidualizowanie ze względu na sytuację i potrzeby młodzieży z poszczególnych grup, np.: kulturowych (Williams, Deutsch, 2016).

Podsumowując, należy zwrócić uwagę, że PYD jest nurtem badań wyrastającym z praktycznych wyzwań pomocy młodzieży sprawiającej trudności opiekuńczo-wychowawcze, których wyniki mogą pomóc zarówno w prowadzeniu działań wobec młodzieży zagrożonej, jak i stanowić podstawę wspomagania rozwoju wszystkich adolescentów (Eichas, Ferrer-Wreder, Olsson, 2019). Jako wyznaczniki pozytywnego rozwoju wymienia się kompetencje poznawcze, emocjonalne i społeczno-moralne oraz stosunek względem własnej osoby, który wydaje się być silnie związany z poziomem prężności psychicznej. Istotnym kontekstem

rozwoju jest natomiast jakość bliższego i dalszego otoczenia jednostki oraz jakość jej więzi z tym otoczeniem.

2.2 PRĘŻNOŚĆ PSYCHICZNA JEDNOSTKI POTENCJALNYM CZYNNIKIEM POZYTYWNEGO ROZWOJU

W prezentowanym nurcie teoretycznym PYD przyjmuje się, że dla pozytywnego rozwoju młodzieży podstawowe znaczenie ma interakcja korzystnych czynników indywidualnych i środowiskowych. Wśród podmiotowych uwarunkowań, znaczących dla pozytywnego rozwoju, często wskazywana jest prężność psychiczna podmiotu (ang. *resilience* lub *resiliency*).

Teoria prężności psychicznej wyrasta na gruncie obserwacji fenomenu dobrego funkcjonowania jednostki, pomimo dorastania w niesprzyjających okolicznościach opiekuńczo-wychowawczych (Ostaszewski, 2014). W psychologii koncepcja prężności psychicznej pojawiła się w drugiej połowie XX-wieku i nadal się rozwija, o czym świadczy chociażby pojawienie się dość niedawno polskiego narzędzia do jej badania. W polskiej literaturze przedmiotu *resilience* tłumaczy się jako *prężność psychiczną* (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011).

Pomimo dużego zainteresowania ze strony badaczy zagadnieniem prężności, brakuje jej jednolitej definicji, a w literaturze przedmiotu rozważane są różne sposoby opisu zjawiska. (Lee, Cheung, Kwong, 2012; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011; Pascual-Leone, Bartres-Faz, 2021). Prężność może zatem odnosić się do:

- zestawu cech osoby prężnej psychicznie;
- wyniku przystosowania się do trudnych warunków życiowych;
- przebiegu procesu adaptacji.

Zdarza się, że dla rozróżnienia opisywanych podejść autorzy przyjmują pojęcie *resiliency*, gdy definiują prężność jako właściwość jednostki, a pojęcie *resilience* stosują w przypadku procesualnego rozumienia prężności psychicznej. Obydwa pojęcia nawiązują do elastycznej adaptacji jednostki do wyzwań zewnętrznych, ale jedno upatruje ich źródeł we właściwościach jednostki, a drugie w procesie interakcji środowiskowych czynników ryzyka z czynnikami ochronnymi indywidualnymi i środowiskowymi (Kaczmarek, 2011; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011, Ostaszewski, 2014).

Prężność definiowana jako zespół cech oznacza zestaw właściwości jednostki, sprzyjających efektywnemu poradzeniu sobie z wyzwaniami codzienności

(Benson, 1997; Kaczmarek, 2011; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011). Alvaro Pascual-Leone i David Bartres-Faz (2021) wskazują, że prężność może być tą predyspozycją jednostki, która jest kluczowa w mechanizmie homeostatycznym organizmu. W definicji Jacka Blocka (za: Kaczmarek, 2011) jest ona umiejętnością dostosowania poziomu samokontroli do warunków sytuacji, gdyż przy wykonywaniu niektórych zadań konieczne jest obniżenie kontroli i podejmowanie działań spontanicznych, a wykonywaniu zadań o dużym poziomie złożoności konieczna jest wysoka kontrola własnych działań i emocji (Block, Kremen, 1996, Kaczmarek, 2011).

Przegląd badań przeprowadzony przez Ninę Ogińską-Bulik i Zygryda Juczyńskiego (2011) wskazuje, że w skład cechy prężności psychicznej młodzieży należy włączyć: poczucie sensowności podejmowanych działań, optymistyczne nastawienie do życia, wysoki poziom zaufania do siebie oraz wysoką autonomię działania. W tej kategorii definicji prężności psychicznej jest ona rozumiana jako względnie stała właściwość osobowości (Chuang i in., 2006, za: Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011), choć pojawiają się badania wskazujące na zależność stałości poziomu od płci. W badaniach podłużnych zauważono u chłopców dosyć trwałą poziom prężności, natomiast u dziewczynek jego wzrost w okresie adolescencji (Block, 1993, za: Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011). Jednocześnie z badań wynika, że przy sprzyjającym działaniu środowiska lub właściwych działaniach profilaktycznych możliwy jest wzrost poziomu prężności (Benson i in., 2006; Lee, Cheung, Kwong, 2012; Sanders i in., 2015).

Wśród zwolenników procesualnego rozumienia prężności psychicznej możemy wyróżnić dwa nurty badawcze. Pierwszy koncentruje się na procesie interakcji czynników ochronnych i ryzyka, a drugi na jego efekcie, jakim jest pozytywna adaptacja (resilience).

Badacze prężności rozumianej jako wynik przystosowania się jednostki do trudnych warunków życiowych, wskazują na interakcję czynników i procesów zamykających te ścieżki rozwoju, które mogą prowadzić od środowiskowych czynników ryzyka do dezadaptacji i problemów, a przez to otwierających drogę do pozytywnej adaptacji - resilience (Zimmerman, Arunkumar, 1994; za: Ostaszewski, 2014). Niektórzy z badaczy idąc krok dalej koncentrują się nie tyle na pozytywnej adaptacji, co na ilościowym wzroście poziomu funkcjonowania jednostki w wybranych obszarach (rozkwit, ang. thriving) lub pozytywnych, jakościowych zmianach rozwojowych (wzrost, ang. growth), prowadząc badania w nurcie potraumatycznego wzrostu (ang. posttraumatic growth) (Bokszczanin, 2015).

Szukając wyjaśnienia dla zjawiska prężności psychicznej, Norman Garmezy (za: Junik, 2012) zaproponował trzy modele relacji pomiędzy czynnikami ochrony i czynnikami ryzyka w procesie resilience: równoważenia ryzyka, redukowania ryzyka oraz model uodparniania na ryzyko. Zakładają one interakcję czynników ryzyka z czynnikami ochronnymi, które mogą albo równoważyć negatywne skutki (model 1), albo redukować je, pełniąc rolę bufora ochronnego (model 2). Model trzeci zakłada, że najbardziej optymalny jest umiarkowany poziom ryzyka, przez co ekspozycja na niekorzystne warunki „hartuje”, uodparnia jednostkę na pojawiające się w biegu życia trudności (Junik, 2012). Zaproponowane modele są eksplorowane przez kolejnych badaczy prężności psychicznej. Jedni z badaczy weryfikują model kompensacyjny (model 2), szukając uniwersalnych zasobów indywidualnych i środowiskowych, służących pozytywnej adaptacji wszystkich dzieci, niezależnie od ekspozycji na czynniki ryzyka (Ostaszewski, 2014), a drudzy skupiają się procesie interakcji czynników ochronnych i ryzyka, a więc w większym stopniu na eksploracji modelu pierwszego lub trzeciego w propozycji Garmezy'ego (Junik, 2012; Ostaszewski, 2014).

Zatem badacze definiujący prężność psychiczną jako proces adaptacji, poszukują czynników indywidualnych i społecznych sprzyjających właściwemu funkcjonowaniu, pomimo doświadczania negatywnych sytuacji (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011). W procesie rozwoju prężności psychicznej biorą udział trzy komponenty: ekspozycja na trudne wydarzenia (czynniki ryzyka), mechanizmy chroniące (czynniki ochronne) przed negatywnymi konsekwencjami kryzysowych wydarzeń oraz pozytywny efekt interakcji czynników ryzyka i czynników ochronnych, prowadzący do adaptacji (Ostaszewski, 2014).

Wśród czynników ochronnych wyróżnia się indywidualne, rodzinne oraz funkcjonowanie najbliższej społeczności (Borucka, Ostaszewski, 2012; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011; Ryś, 2016, 2020).

Dotychczasowe eksploracje badawcze pozwoliły na wyróżnienie kilku indywidualnych czynników ochronnych w procesie resilience. Część z nich skupia się wokół cech podmiotu, (m.in. dobry stan zdrowia fizycznego, wewnętrzne umiejscowienie kontroli, wysoki poziom inteligencji, optymizmu, samooceny oraz zadowolenia z sytuacji życiowej), a druga grupa czynników indywidualnych odnosi się do aktywności podmiotu (np. osiągnięcia szkolne i funkcjonowanie społeczne, dążenie do osiągania sukcesów, otwartość w relacjach) (Junik, 2012; Rustecka-Krawczyk, 2012; Werner, 1986).

Wyniki badań wskazują, że w procesie rozwoju prężności do głównych czynników społecznych zalicza się wsparcie osób znaczących (przyjaciół, sąsiadów),

wsparcie ze środowiska szkolnego (nauczycieli i rówieśników) oraz szerszej społeczności lokalnej, tworzącej sieć wsparcia (Junik, 2012; Pisarska, Ostaszewski, 2012). Wsparcie społeczne może mieć charakter instrumentalny i wyrażać się poprzez udzielanie informacji, bądź bezpośrednią pomoc w rozwiązaniu pojawiającego się wyzwania lub może koncentrować się na wsparciu emocjonalnym osoby znajdującej w trudnej sytuacji życiowej (Bonanno, Brewin, Kaniasty, La Greca, 2010; Bzdok, Dunbar, 2020). Doniesienia badawcze zdają się wskazywać, że jakość adaptacji po trudnym wydarzeniu jest w większym stopniu powiązana z subiektywnym postrzeganiem wsparcia niż jego obiektywnymi wskaźnikami (Bonanno, Brewin, Kaniasty, La Greca, 2010).

Wśród czynników rodzinnych wymienia się (Pisarska, Ostaszewski, 2012) m.in.:

- pozytywne nastawienie członków rodziny - dostrzeganie pozytywnych stron, także w sytuacjach stanowiących wyzwanie),
- duchowość - wyznawany przez rodzinę system wartości, wzmacniający więzi w rodzinie oraz ułatwiający zrozumienie i interpretację trudnych wydarzeń,
- elastyczność – umiejętność dostosowania ról i zasad rodzinnych do wyzwań zewnętrznych,
- jedność i harmonię w rodzinie – ich wskaźnikami jest miłość, troska, czy wzajemny szacunek,
- dobrą komunikację w rodzinie,
- umiejętne rozporządzanie funduszami,
- wspólny czas wolny i wspólne rozrywki,
- rodzinne rytuały – regularne wykonywanie wspólnych czynności wzmacniających więzi (Pisarska, Ostaszewski, 2012).

Oprócz ogólnych czynników ochronnych, badacze poszukują specyficznych zasobów rodzinnych w zależności od charakterystyki zagrożeń rozwojowych. Dla przykładu wśród czynników ochronnych w procesie resilience dzieci dorastających w rodzinach alkoholowych badacze wykazali znaczenie takich czynników jak: poziom wsparcia otrzymywanego od nieuzależnionego rodzica, poziom uzależnienia rodzica i czas trwania uzależnienia, czy jakość relacji dziecka z nieuzależnionym rodzicem, w tym możliwość identyfikacji z nim (Junik, 2012; Pisarska, Ostaszewski, 2012).

Badacze nie uzgodnili nadal spójnego stanowiska w kwestii pojmowania prężności. Wciąż brak jednomyślności dotyczącej tego, czy prężność jest

zestawem cech, procesem, czy pewnym efektem interakcji czynników ochrony i czynników ryzyka.

Również badacze nurtu pozytywnego rozwoju młodzieży rozmaicie definiują prężność psychiczną. Lee, Cheung i Kwong (2012) przeprowadzili przegląd teorii wyjaśniających związek pomiędzy prężnością psychiczną, a pozytywnym rozwojem młodzieży. Autorzy wskazują, że prężność psychiczna w literaturze przedmiotu jest traktowana jako predyktor (prekursor, czynnik zwiastujący) pozytywnego rozwoju młodzieży, bądź wynik pozytywnego rozwoju. W obu przypadkach można wyróżnić podkategorie, definiujące siłę zależności pomiędzy zmiennymi. W ten sposób możemy definiować prężność jako wystarczający warunek pozytywnego rozwoju młodzieży (ang. *sufficient*), jako warunek niezbędny (ang. *necessary*) lub jako warunek probabilistyczny, sprzyjający pozytywnemu rozwojowi (ang. *probabilistic*). Powstały także teorie przeczące (ang. *spurious*) związkowi prężności z pozytywnym rozwojem młodzieży (Lee, Cheung, Kwong, 2012).

Prężność traktowana jako warunek wystarczający pozytywnego rozwoju młodzieży, stanowi komponent (ang. *constituent*) definiujący pozytywny rozwój. Pozytywny rozwój młodzieży wynika zatem z poziomu prężności psychicznej. W tym podejściu powstały dwa modele tłumaczące znaczenie resiliencji dla PYD. W pierwszym (ang. *asset building model*) prężność psychiczna to właściwości wewnętrzne jednostki sprzyjające jej pozytywnemu rozwojowi. W drugim modelu, tj. włączającym (ang. *inclusiveness model*), prężność psychiczna jest „kluczem” do budowania właściwych relacji i sieci wsparcia. Prężność jest więc jednym z elementów w sieci interakcji jednostka-środowisko, tak istotnej dla modelu pozytywnego rozwoju młodzieży (Lee, Cheung, Kwong, 2012).

W innym rozumieniu związku resiliencji - PYD, prężność psychiczna jest warunkiem niezbędnym, tzn. stanowi silny predyktor pozytywnego rozwoju młodzieży (Lee, Cheung, Kwong, 2012).

Kolejni autorzy wskazują, że prężność psychiczna stanowi warunek probabilistyczny pozytywnego rozwoju młodzieży (ang. *contributor to or probabilistic condition*). Należy rozumieć przez to, że prężność ma silny związek z pozytywnym rozwojem młodzieży pod warunkiem, że proponowane przez wychowawców działania profilaktyczne są dopasowane do indywidualnych predyspozycji (kryjących się pod pojęciem prężności psychicznej) nastolatka. Dlatego prężność z jednej strony jest jednym z czynników decydujących o pozytywnym rozwoju młodzieży, a z drugiej nie stanowi jego wyłącznego warunku (Lee, Cheung, Kwong, 2012).

Z kolei w podejściu do prężności określanym jako *równoczesność* (ang. concomitant) prężność jest zarówno warunkiem jak efektem pozytywnego rozwoju. Wśród badaczy pojawiają się też opinie podważające istnienie związku między prężnością psychiczną a pozytywnym rozwojem młodzieży. Ich zdaniem znaczenie tych zmiennych pokrywa się ze sobą w dużym zakresie dlatego są to pozorne zależności (Lee, Cheung, Kwong, 2012)

Lee, Cheung, Kwong (2012) wskazują, że pomimo różnic definicyjnych, opisywane podejścia i modele nie wykluczają się, a uzupełniają, ponieważ pozytywny rozwój młodzieży jest dynamicznym procesem o zmieniających się interakcjach. Jednakże najczęściej przyjmowanym podejściem jest stanowisko probabilistyczne, definiujące prężność psychiczną jako jeden z możliwych komponentów przyczyniających się do pozytywnego rozwoju młodzieży, który należy uwzględnić przy projektowaniu działań wspomagających rozwój. Takie podejście do zależności między prężnością psychiczną a pozytywnym rozwojem, jest zdaniem autorów najsilniej ugruntowane w teoriach systemowych, leżących u podstaw PYD (Lee, Cheung, Kwong, 2012). Badania Seemy Vinayak i Jotiki Judge (2018), wskazujące na prężność psychiczną jako predyktor dobrostanu psychicznego nastolatków, zdają się potwierdzać powyższe podejście. Prezentowany pogląd na relację: pozytywny rozwój – resilience wydaje się także spójny z poglądami pioniera teorii pozytywnego rozwoju młodzieży - R.M. Lenera. Jak zauważa ten badacz, pozytywny rozwój młodzieży to przede wszystkim proces nabywania i wykorzystywania nowych umiejętności oraz doskonalenia już posiadanych. Kluczowe jest zatem nie tylko posiadanie potencjału, ale i jego realizowanie poprzez aktywność własną (Kwiatkowski, 2018). Z jednej strony prężność psychiczna może być predyktorem pozytywnego rozwoju młodzieży, natomiast z drugiej, prowadzenie działań profilaktycznych ukierunkowanych na podnoszenie jakości funkcjonowania najbliższego otoczenia (postawy rodziców, nauczycieli, komunikacja wśród rówieśników) ułatwia nastolatkowi adaptację i sprzyja właściwej aktywności własnej, co przekłada się na poziom prężności (Lerner i in. 2013).

W niniejszej publikacji odwołuję się do opisanej powyżej *probabilistycznej* propozycji powiązań pomiędzy prężnością psychiczną a pozytywnym rozwojem. Podejście to jest jednocześnie spójne z poglądem prezentowanym przez Ogińską-Bulik i Juczyńskiego (2011), którzy stworzyli polskie narzędzie do badania prężności. *Prężność psychiczna* rozumiana jest zatem jako właściwość osoby i może sprzyjać jej dobremu funkcjonowaniu, szczególnie w niesprzyjających kontekstach rozwojowych, czy trudnych sytuacjach. Jednocześnie wydaje się, że prężność psychiczna rozumiana jako właściwość jednostki odpowiadająca za

elastyczną i efektywną adaptację do warunków zewnętrznych, powinna stymulować aktywność własną jednostki poprzez interakcję z opisywanym wcześniej kompleksem umiejętności o podłożu poznawczo - społeczno - emocjonalnym, definiowanym przez Lenera jako intencjonalna samoregulacja (Benson i in. 2006; Gestsdottir, Lerner, 2008; Gestsdottir i in. 2017; Schmid, Phelps, Lerner, 2011).

Podobnie, jak inne charakterystyki psychologiczne jednostki, tak też prężność psychiczna wchodząc w interakcje z oddziaływaniami środowiskowymi (w tym szczególnie środowiska rodzinnego) może podlegać modyfikacjom (Alexander, 2013; Junik, 2012; Pisarska, Ostaszewski, 2012; Rustecka-Krawczyk, 2012). Przegląd badań przeprowadzony przez Ostaszewskiego (2014) wskazuje, że silne więzi rodzinne, pozytywne interakcje oraz mocna więź pomiędzy matką i dzieckiem, sprzyjają rozwojowi prężności. Dla dorastających dziewczynek istotne jest wsparcie emocjonalne, natomiast u chłopców wykazano związek prężności z dyscypliną wychowawczą, stawianiem wymagań oraz jasnych zasad. Dla dorastających chłopców istotne jest także posiadanie pozytywnego męskiego wzoru (m.in. ojciec, starszy brat, lub dziadek). Dodatkowo analiza badań wskazuje, że dla rozwoju prężności dzieci wychowujących się bez opieki rodziców istotne znaczenie ma zaangażowanie bliskich członków rodziny (np. dziadków) w opiekę nad nimi (Ostaszewski, 2014). Warto zatem poddać analizie interakcję prężności i pozytywnego rozwoju z uwzględnieniem kontekstu środowiskowego, co zostało szczegółowo opisane w kolejnym rozdziale.

RODZINA JAKO KONTEKST POZYTYWNEGO ROZWOJU DZIECKA

Przedmiotem badań prezentowanych w tej monografii jest określenie wybranych zmian rozwojowych młodzieży wychowywanej w dwóch typach rodzin: biologicznej i zastępczej, dlatego konieczne jest spojrzenie na środowisko rodzinne uwzględniając jego funkcje, charakterystyki i znaczenie dla rozwoju dorastających w nim dzieci.

Rodzina jest podstawową grupą społeczną, stanowi prymarne środowisko wychowawcze, umożliwiając zaspokajanie podstawowych potrzeb, kreując warunki do nabywania doświadczeń oraz przekazując wzorce. Możliwość ich zaspokajania przez rodzinę jest związana z procesem przywiązania, rozpoczynającym się już od pierwszego dnia życia. Rodzina przekazuje treści w sposób nieświadomy, modelując pewne zachowania oraz w sposób świadomy w procesie wychowania (Bakiera, 2006, 2019; Bowlby, 1971; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011, Wałęcka-Matyja, 2014). Pełni przy tym kilka podstawowych funkcji: prokreacyjną, ekonomiczną, opiekuńczo-wychowawczą, socjalizacyjną, a także psychohigieniczną. Oznacza to, że rodzice zapewniają dzieciom zaspokojenie podstawowych potrzeb fizjologicznych i bezpieczeństwa oraz opiekę wynikającą z braku samodzielności ich niepełnoletnich dzieci (funkcja opiekuńczo-wychowawcza). Przekazują społecznie akceptowalne wzorce (funkcja socjalizacyjna), a także powinni wzmacniać samoocenę dzieci, kształtować ich umiejętność realizacji celów życiowych oraz uczyć budowania poprawnych relacji interpersonalnych (funkcja psychohigieniczna). Jednocześnie rodzina zapewnia ciągłość funkcjonowania społeczeństwa (funkcja prokreacyjna) (Wałęcka-Matyja, 2014).

Poprawnej realizacji tych zadań sprzyjają właściwe i stabilne wzorce zachowań poszczególnych jej członków, wyrażane w przyjmowanych przez nich rolach rodzinnych, takich jak rola rodzica, dziecka, czy rodzeństwa. Oddziaływanie

rodziny na przebieg rozwoju dziecka polega między innymi na tym, że tworzy dziecku miejsce oraz warunki do zaspokojenia podstawowych potrzeb: fizjologicznych i bezpieczeństwa (rola instrumentalna), a także umożliwia kształtowanie i wyrażanie uczuć (rola afektywna) (Maslow, 2018; Połusznia-Owczarz, 2012; Węgiński, 2011; Walęcka-Matyja, 2014).

Miłość otrzymywana od rodziców ma związek z funkcjonowaniem społecznym adolescentów (Płopa, 2011), a w dorosłości z gotowością do realizacji zadań rozwojowych, m.in. rodzicielstwa (Kalus, Szymańska, 2019), czy samooceną w różnych obszarach funkcjonowania (Cierpka, Wierzbicka, 2013).

Oprócz stymulowania u dziecka poczucia własnej wartości, otwartości i kształtowania osobowości, w rodzinie już od pierwszych chwil jego życia, poprzez zabawę z rodzicami i rodzeństwem dziecko może rozwijać kompetencje poznawcze i społeczne, które następnie wykorzystuje i dalej kształtuje w aktywnościach pozarodzinnych (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011; Ważniewska, 2011).

Rodzina sprzyja kształtowaniu się i integracji tożsamości – kluczowej w perspektywie adolescencji (Bakiera, 2007; Erikson, Erikson, 2011). Badania A. Cierpki (2014) wskazują, że tworzenie się tożsamości narracyjnej adolescentów ma związek z postrzeganiem członków rodziny, jako kompetentnych, otwartych i skutecznych. Istotna jest otwarta komunikacja oraz optymalny poziom kontroli i postrzeganie rodziny jako elastycznej, o jednoznacznie określonych normach i zasadach oraz wyznaczonych rolach (Cierpka, 2014). Rodzice poprzez swoje postawy pełne akceptacji, ale i zaufania przejawiającego się zwiększaniem autonomii nastolatka (Płopa, 2011), mogą mu stwarzać warunki do eksplorowania świata, określania swoich celów i preferencji, co sprzyja ukształtowaniu statusu tożsamości osiągniętej. Gdy rodzina narzuca dziecku wizję przyszłości, na przykład w sferze kariery zawodowej, nastolatek może reprezentować status tożsamości lustrzanej (Gurba, 2013; Oleszkowicz, Senejko, 2011).

3.1 RODZINA Z PERSPEKTYWY PODEJŚCIA SYSTEMOWEGO

W prezentowanej publikacji, rodzina charakteryzowana jest jako system o złożonej strukturze, który tworzą pozostające we wzajemnej zależności podsystemy: rodzice, małżonkowie, dzieci, czy dziadkowie. Rodzinę charakteryzują więzi oraz interakcje pomiędzy konkretnymi jej członkami oraz pomiędzy podsystemami. Ten sposób spojrzenia proponuje podejście systemowe, w którym podkreśla się, że członkowie rodziny wzajemnie wpływają na siebie, bezpośrednio

oraz pośrednio, poprzez różne wydarzenia i komunikaty (Krok, 2007, 2010; Minuchin, 1975, 2002; Plopa, 2011; Rostowska, Spryszyńska, 2014; Ryś, 2004). W systemie rodziny istotne są granice zewnętrzne i wewnętrzne. Te pierwsze oddzielają ją od innych systemów, a granice wewnętrzne regulują przepływ informacji pomiędzy podsystemami (Gurba, 2013; Plopa, 2011; Rostowska, Rostowski, 2006). Ze względu na przepuszczalność granic rodziny, możemy wyróżnić systemy zamknięte i otwarte. Granice sztywne i nieprzepuszczalne, odseparowane od interakcji z otoczeniem definiują system zamknięty, natomiast system otwarty charakteryzuje komunikacja ze środowiskiem zewnętrznym i wymiana informacji, której celem jest przystosowanie do panujących warunków. Zadaniem systemu rodzinnego jest zachowanie homeostazy, utrzymanie właściwych granic i tożsamości przy jednoczesnej, umiejętnej reakcji na pojawiające się zmiany (Cierpka, 2003; Roszkowska, Spryszyńska, 2014). Dążenie do utrzymania równowagi w rodzinie oraz interakcja rodziny z otoczeniem społecznym odbywa się poprzez mechanizm sprzężeń zwrotnych. Wyodrębnia się ich dwa rodzaje: negatywne oraz pozytywne. Sprzężenie negatywne ma na celu utrzymanie dotychczasowych zasad, natomiast pozytywne sprzyja metamorfozom w funkcjonowaniu systemu (Cierpka, 2003). W przypadku negatywnego sprzężenia zwrotnego, reakcją rodziców na zwiększającą się autonomię nastolatków będzie zwiększenie dyscypliny w celu zachowania dotychczasowego porządku. Przykładem sprzężenia pozytywnego będzie umiejętne zwiększanie swobody, przy jednoczesnym budowaniu odpowiedzialności nastolatków. Gdy wprowadzone nowe zasady okazują się skuteczne, zmiana utrwała się (Gurba, 2013). Od funkcjonowania systemu rodzinnego i kompetencji rodzicielskich może zależeć, jakie sprzężenia będą dominować. Utrwalające się sprzężenia negatywne; w odpowiedzi na rozwijającą się w adolescencji potrzebę autonomii dziecka; będą potęgować negatywne reakcje w innych sytuacjach, zwiększając intensywność i częstotliwość konfliktów (Gurba, 2013).

Rodzina w biegu życia przechodzi przez wiele wyzwań oraz kryzysów rozwojowych związanych z etapem życia poszczególnych domowników. Pojawiające się w okresie dojrzewania zmiany w funkcjonowaniu nastolatków, powodują nasilenie nieporozumień wynikających między innymi z buntu nastolatków oraz z niewypełniania przez dorastających podstawowych, nałożonych na nich obowiązków związanych z edukacją oraz z życiem domowym (Gurba, 2013).

Zgodnie z systemową teorią rodziny, poszczególni domownicy są od siebie zależni, a jakość systemu ma związek z funkcjonowaniem subsystemów i poszczególnych członków rodziny (Plopa, 2011; Rostowska, Borchet, 2016). Dlatego

też dla zrozumienia rozwoju dziecka konieczne jest poznanie działania całego systemu rodzinnego, jak również jego podsystemów i powiązań między nimi. Podsystem rodzice - dzieci można opisać za pomocą charakterystyk postaw rodzicielskich w procesie wychowania. Mogą one stanowić kontekst rozwojowy nastolatków, m. in. dlatego, że opiekunowie poprzez swoje postawy modelują zachowanie dzieci, przekazują normy i wartości, często także w sposób nieświadomy wywierają wpływ na przekonania, uczucia oraz ich zachowania (Ziemska, 1973, Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011; Plopa, 2011).

W badaniach prowadzonych z perspektywy systemowego podejścia do rodziny, często wykorzystywany jest *Model kołowy rodziny* autorstwa Davida H. Olsona (1982, 1985, 2003). Opisuje on system rodzinny na dwóch podstawowych wymiarach: spójności, elastyczności i dodatkowym, odnoszącym się do komunikacji w rodzinie (Cierpka, 2003; Lachowska, 2013; Liberska, Matuszewska, 2014).

Spójność odnosi się do równowagi pomiędzy bliskością (siłą więzi) a niezależnością. W systemie rodzinnym, charakteryzującym się zrównoważoną spójnością, domownicy mogą realizować swoje pasje, nawiązywać przyjaźnie, czy spędzać kreatywnie czas wolny, a jednocześnie czuć bliskość emocjonalną z pozostałymi członkami rodziny. Spójność definiuje więc odpowiedni balans granic wewnętrznych i zewnętrznych rodziny i można opisać ją na jednym z czterech poziomów. Należą do nich: brak więzi, podział (umiarkowanie niska spójność), powiązanie (umiarkowanie wysoki poziom spójności) i splątanie. Brak więzi oznacza dużą niezależność przy jednoczesnym braku bliskości emocjonalnej, splątanie definiuje natomiast nadmierną lojalność, ograniczająca swobodę poszczególnych członków rodziny (Cierpka, 2003).

Elastyczność charakteryzuje jakość organizacji rodziny, przywództwa, podziału ról, obowiązujących w rodzinie reguł i sposobów zarządzania nimi. Definiuje także sposób reagowania na pojawiające się wyzwania oraz stresory sytuacyjne i rozwojowe. Rodzina, cechująca się umiarkowanie niskim poziomem elastyczności (ustrukturyzowana), definiuje rodziców dzielących się władzą, ale posiadających przypisane role, a cały system rodziny opiera się na ustalonych, rzadko zmieniających się zasadach. W przypadku trudności domownicy potrafią omówić strategię działania i rozwiązać problemy, z przewagą sprzężeń zwrotnych negatywnych. Rodziny o właściwym, umiarkowanie wysokim poziomie elastyczności potrafią efektywnie rozwiązywać pojawiające się trudności, dostosowując role i zasady panujące w rodzinie, z przewagą sprzężeń zwrotnych pozytywnych. Skrajnie niski poziom elastyczności charakteryzowany jest jako sztywność,

wyrażana poprzez autorytarne rządy jednego z domowników i niezmiennie się zasady, gdzie dominują sprzężenia zwrotne negatywne. Skrajnie wysoka elastyczność – chaotyczność, oznacza brak zasad i ról, a przez to i brak umiejętności rozwiązywania problemów, połączoną z dominującymi sprzężeniami zwrotnymi pozytywnymi (Cierpka, 2003; Lachowska, 2013; Liberska, Matuszewska, 2014).

W modelu D. H. Olsona komunikacja jest czynnikiem facylitującym dwa pozostałe wymiary (Lachowska, 2013). Odpowiednia jej jakość sprzyja prawidłowym relacjom panujących w rodzinie, jednocześnie podnosi efektywność funkcjonowania w obszarze spójności oraz elastyczności (Plopa, 2011). Ponadto sposób interakcji pomiędzy domownikami modeluje postawy adolescentów wobec innych ludzi. Właściwa komunikacja w rodzinie uczy prawidłowego wyrażania własnych emocji oraz otwartości na potrzeby drugiego człowieka (Gurba, 2013).

Ze względu na sposób funkcjonowania poszczególnych elementów modelu, można wyróżnić rodziny zrównoważone, pośrednie i skrajne. Periodyzacja życia rodzinnego i wyzwania w biegu życia mogą modyfikować układ opisywanych zmiennych, choć rodziny zrównoważone potrafią dość sprawnie wrócić do równowagi, natomiast w przypadku rodzin o skrajnych poziomach spójności, elastyczności i komunikacji trudno o właściwe rozwiązywanie pojawiających się problemów (Cierpka, 2003; Lachowska, 2013; Liberska, Matuszewska, 2014). System rodziny jest systemem otwartym, ponieważ każdy z jej członków, jednocześnie uczestniczy w innych systemach, np.: rodzice funkcjonują w systemie zawodowym, a dzieci w szkolnym (Liberska, 2014; Rostowska, Borchet, 2016).

Badania oparte na teorii D. H. Olsona wskazują na zależność między jakością systemu rodzinnego a dobrym funkcjonowaniem w dorosłości (Borchet, Lewandowska-Walter, 2017; Kochan-Wójcik, 2014).

Model kołowy D.H. Olsona można wykorzystać do opisu i zrozumienia funkcjonowania rodzin zastępczych, zapewniających wychowanie dzieciom pozbawionym opieki rodziców biologicznych (Kalus, 2014a). W sytuacji pełnej adopcji przysposabiający zgodnie z prawem zastępują rodziców biologicznych dziecka, z którymi dziecko nie ma kontaktu (Giertuga-Miłek, 2006; Kalus, 2014b) i granica ich rodziny jest wyraźnie zaznaczona. Natomiast w przypadku rodzin zastępczych może być ona naruszana w sytuacjach gdy dziecko utrzymuje kontakty z rodziną biologiczną (Andrzejewski, 2012). Zarówno ingerencja rodziców naturalnych w proces wychowawczy, jak i motywacja dziecka do poszukiwania informacji o rodzinie biologicznej, mogą mieć znaczenie dla spójności rodziny zastępczej, jej elastyczności i komunikacji pomiędzy domownikami. Z kolei jakość

funkcjonowania tej rodziny stanowi kontekst rozwoju dziecka pozbawionego bezpośredniej opieki rodziców biologicznych (Kalus, 2014a).

W każdym systemie rodzinnym kluczowe są relacje rodziców (opiekunów) z dziećmi. Badania w nurcie pozytywnego rozwoju młodzieży pokazują, że otwarte i ciepłe zachowania dorosłych mogą się wiązać z pozytywnym rozwojem dzieci (Benson i in. 2006; Benson, Scales, Mannes, 2003). Dzieje się tak, ponieważ system działań rodziców tworzy standardy funkcjonowania, kreuje środowisko, atmosferę, strukturę i cały system rodzinny.

3.2. POSTAWY RODZICIELSKIE JAKO ELEMENT SYSTEMU RODZINNEGO

Postawy rodziców wiążą się z poziomem gratyfikacji podstawowych potrzeb, rozwojem samoregulacji, budowaniem relacji w rodzinie oraz jakości kontaktów z rówieśnikami. Niewłaściwe postawy rodzicielskie mogą stanowić jedną z przyczyn zakłócenia przebiegu rozwoju młodzieży (Bakiera, 2013a; Cudak, 2011; Jankowska, 2013; Jurosek, 2011, 2018; Kadzikowska-Wrzošek, 2011; Liberska, Matuszewska, 2007; Potemkowski, Wąsik, Samochowiec, 2016; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011).

Według Marii Ziemskiej (1973), postawa rodzicielska to „tendencja do zachowania się w pewien specyficzny sposób w stosunku do dziecka” (Ziemska, 1973, s. 32). Z kolei w definicji Mieczysława Plopy (2011) postawa rodzicielska składa się z trzech komponentów: poznawczego, uczuciowo-motywacyjnego oraz behawioralnego. Postawa rodzica opiera się zatem na wiedzy i poglądach na temat dziecka, odczuwanych i wyrażanych emocjach, a w konsekwencji przejawia się w zachowaniu (Plopa, 2011). Postawa ta może być reprezentowana na wielu płaszczyznach, między innymi poprzez komunikaty werbalne, ale i w sferze fizycznej, jak np. ciepłe emocje wyrażane poprzez przytulanie (Kazanowski, 2010). Postawy rodziców mają kierunek, mogą być pozytywne lub negatywne, ponadto są opisywane poprzez siłę oraz plastyczność (stopień utrwalenia i zorganizowania). Postawy rodzicielskie utrwalają się poprzez kontakty rodzica z dzieckiem, jednakże wraz z biegiem życia mogą ulegać zmianie, chociażby ze względu na etap rozwoju dziecka (Plopa, 2011).

Istnieje wiele typologii postaw rodzicielskich (Kazanowski, 2010; Plopa, 2011). Aktualnie w Polsce najpopularniejszą typologię postaw rodzicielskich stanowi ta zaproponowana przez Plopę (2011, 2014), który wyróżnia 6 głównych postaw rodzicielskich, określanych jako: akceptacja, odrzucenie,

autonomia, niekonsekwencja, nadmierne ochranianie, nadmierne wymaganie (Plopa, 2011).

Postawa akceptacji wyraża się w budowaniu pozytywnej relacji emocjonalnej, a okazywana jest poprzez miłość, szacunek oraz zrozumienie wobec dziecka. Dziecko dzięki takiej postawie postrzega rodzica jako wyrozumiałego, akceptującego zarówno wady, jak i zalety (Kazanowski, 2010; Juroszek, 2011, 2018). Akceptacja dziecka stwarza odpowiednią atmosferę do wymiany poglądów między dzieckiem a rodzicem. Budowanie relacji na ciepłych, pozytywnych emocjach daje dziecku poczucie szacunku oraz wzmacnia poczucie godności (Plopa, 2011). Natomiast w postawie odrzucającej, brakuje więzi między dzieckiem a rodzicem. Opiekun przejawia chłód emocjonalny i nie interesuje się losem swojego dziecka. Zachowanie ma charakter instrumentalny, opieka ogranicza się do kwestii zaspokojenia podstawowych potrzeb fizjologicznych, gdzie kwestie bliskości i potrzeby emocjonalne i afiliacyjne są pominięte przez opiekuna (Plopa, 2011, 2014; Kazanowski, 2010).

Rodzic nadmiernie wymagający jest krytyczny, przejawia wysokie aspiracje i stawia dziecku wysokie wymagania (Kazanowski, 2010; Juroszek, 2011, 2018). Postawa nadmiernie wymagająca charakteryzuje rodzica autorytarnego, egzekwującego zasady i wymagającego perfekcji. Rodzic postrzega dobro swojego dziecka w umiejętności realizowania poleceń i planu. Wszelkie odejścia dziecka od zasad i wizji rodzica spotykają się z jego krytyką (Plopa, 2011).

Postawa autonomii charakteryzuje rodzica wyrozumiałego. Rodzic o tej postawie rodzicielskiej pozwala dziecku uczyć się na własnych błędach, a w podejmowaniu decyzji daje mu wolność, na poziomie adekwatnym do jego wieku. Taka postawa ukierunkowana jest na wzmacnianie samodzielności, jednocześnie z zapewnianiem dziecku potrzebnej uwagi, poczucia podmiotowości i możliwości przedstawienia swoich racji (Plopa, 2011; Kazanowski, 2010; Juroszek, 2011, 2018).

Jej przeciwieństwem jest postawa nadmiernie ochraniająca. Opiekun przesadnie ingeruje wówczas w sferę prywatną dziecka (Kazanowski, 2010; Juroszek, 2011, 2018). Rodzic o postawie nadmiernie ochraniającej nie zauważa nowych potrzeb rozwojowych dziecka wynikających z dorastania, a pojawiająca się coraz silniejsza potrzeba autonomii dziecka spotyka się z nadmierną troską i ingerencją rodzica, wynikającą z jednej strony z silnej miłości, a z drugiej z braku wiary w samodzielność swojego dziecka. Nadmierne ochranianie może stanowić źródło nasilonych konfliktów nastolatka z rodzicami (Plopa, 2011).

Postawę niekonsekwentną charakteryzuje zmienność i nerwowość oraz skrajność w działaniu (Kazanowski, 2010; Juroszek, 2011, 2018). Labilność

w zachowaniu, charakterystyczna dla niekonsekwentnych rodziców, spotyka się z negatywną reakcją dzieci. Dziecko niechętnie uzewnętrznia rodzicom swoje emocje i przeżycia. W relacji między dzieckiem a rodzicem brakuje empatii i dialogu, a komunikację charakteryzuje nerwowość i krzyk (Plopa, 2011).

W przypadku negatywnych wzorców i postaw rodzicielskich, dziecko może reagować w niepożądany sposób, między innymi poprzez agresję (Kazanowski, 2010). Sposób okazywania miłości oraz stopień zaangażowania w relację mogą się wiązać z funkcjonowaniem społecznym dziecka, a następnie rzutować na adaptację do dorosłości (Marchwicki, 2006). Zainteresowanie ze strony rodzica przejawia się nie tylko zaangażowaniem w prowadzenie właściwego procesu wychowawczego, ale i w reakcjach na pojawiające się problemy w funkcjonowaniu małoletniego. Postawy rodzicielskie mogą ułatwiać dzieciom radzenie sobie z trudnymi wydarzeniami (Ogińska-Bulik, Zadworna-Cieślak, 2013). Dziecko otoczone miłością i opieką czuje się wartościowe, przez co ma stworzone warunki do rozwoju w różnych sferach: emocjonalnej, społecznej, czy poznawczej (Witkowska, 2013; Ziemska, 1973).

Podsumowując, rodzina o adekwatnie zrównoważonej spójności i elastyczności, a rodzice o dominujących postawach: autonomii lub akceptacji, ale i umiejący stawiać wymagania, być konsekwentnymi, a gdy trzeba opiekuńczymi, czyli rodzice, którzy potrafią dostosować swoje zachowania do potrzeb zmieniającego się dziecka, stwarzają mu odpowiednie warunki rozwojowe w procesie kształcenia i wychowania. Badania jednak pokazują, że oprócz uniwersalnych zasad istnieją zmienne, które należy uwzględnić przy planowaniu działań rozwojowych. Dla funkcjonowania systemu rodzinnego istotna jest między innymi przepuszczalność granic zewnętrznych i wewnętrznych, dla skuteczności postaw rodzicielskich znaczenie ma płeć dziecka i płeć rodzica. Inaczej na postawy ojca, a inaczej na postawy matki reagują dorastające córki, a na inne aspekty postaw rodziców zwracają uwagę dorastający chłopcy. Jak pokazują wyniki badań, zarówno płeć rodzica jak i dziecka wyznacza efektywność poszczególnych postaw rodzicielskich (Dominiak-Kochanek, Gosk, 2014; Plopa, 2011).

Rodzina jest kontekstem rozwoju nie tylko dzieci, ale i osób dorosłych (Bakiera, 2008, 2017; Liberska, 2014). Zakłócenia rozwojowe dzieci mogą wiązać się z określonym funkcjonowaniem rodziców, przejawianymi postawami rodzicielskimi, kształtując przy tym cały system rodzinny, co pokazują analizy różnych typów rodzin zastępczych (Łockiewicz, Jankowska, 2012; Font, 2014). Analiza uwarunkowań rozwoju wychowanków pieczy zastępczej wymaga zatem określenia postaw rodzicielskich, z jakimi spotkali się w nowej rodzinie, oraz

dokonania charakterystyki cech rodziny, wskazanych w systemowym podejściu. Jednocześnie istotne jest zweryfikowanie uniwersalności zasad pozytywnego rozwoju adolescentów z różnych środowisk wychowawczych. Zwłaszcza, że system rodziny zastępczej istotnie różni się od tradycyjnego systemu rodziny naturalnej, co opisano w rozdziale czwartym.

Reasumując, w rozdziale przedstawiono rolę rodziny stanowiącej kontekst pozytywnego rozwoju młodzieży. Podkreślając wartość rodziny w procesie rozwoju nastolatków omówiono jej podstawowe cechy w rozumieniu teorii systemowych. W szczególności skoncentrowano się na teorii D. H. Olsona, a więc na znaczeniu spójności rodziny, jej elastyczności oraz jakości komunikacji pomiędzy domownikami. W podrozdziale drugim opisano postawy rodzicielskie i ich znaczenie dla rozwoju dzieci, przyjmując klasyfikację postaw rodzicielskich w opracowaniu M. Płopy.

PIECZA ZASTĘPCZA W ŚWIETLE PRZEPISÓW PRAWNYCH

Jak pokazano w poprzednim rozdziale, rodzina stanowi ważny kontekst rozwoju dzieci, również tych dorastających. Niestety nie wszystkie dzieci mogą wychowywać się i rozwijać w rodzinach biologicznych. Najczęstszym powodem ingerencji sądu w strukturę rodziny jest choroba alkoholowa rodziców, zaniedbania opiekuńczo-wychowawcze, zaburzenia psychiczne rodziców, czy brak chęci do sprawowania opieki (pozostawienie dziecka pod opieką innego członka rodziny lub pozostawienie dziecka w szpitalu). Uzależnieniu od alkoholu jednego lub obydwójga rodziców często towarzyszy ubóstwo, bezradność życiowa, przemoc, czy niewydolność wychowawcza (Szymańczak, 2016). Konsekwencją trudności staje się postanowienie sądu o umieszczeniu dziecka w pieczy zastępczej.

4.1 FORMY OPIEKI ZASTĘPCZEJ NAD DZIECKIEM

Prawa do życia, prywatności, rozwoju zainteresowań i umiejętności stanowią zbiór podstawowych praw przysługujących każdemu człowiekowi. Dlatego także dzieci w środowisku wychowawczym powinny mieć zapewnione bezpieczeństwo oraz prawidłowy rozwój fizyczny, emocjonalny oraz psychospołeczny (Mickiewicz, 2013; Pomarańska-Bielecka, 2007). Prawa te są również zabezpieczone wobec dzieci, których rodzice biologiczni nie są w stanie prowadzić skutecznego procesu opiekuńczo-wychowawczego. Gwarancje właściwej opieki zabezpiecza art. 72 ust. 2 Konstytucji, który mówi, że *„Dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej ma prawo do opieki i pomocy władz publicznych”* (Konstytucja RP, 1997, art. 72). Ustawą poświęconą opiece zastępczej w Polsce jest *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*. Zawiera ona najważniejsze zasady i przepisy dotyczące systemu wsparcia rodziny przeżywającej

trudności opiekuńczo-wychowawcze oraz reguluje polski system pieczy zastępczej, a także definiuje podstawowe jej formy i rodzaje.

Art. 33 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej głosi, że *"piecza zastępcza zapewnia: pracę z rodziną umożliwiającą powrót dziecka do rodziny lub gdy jest to niemożliwe - dążenie do przysposobienia dziecka, a w przypadku braku możliwości przysposobienia dziecka - opiekę i wychowanie w środowisku zastępczym"* (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011, art. 33).

Opieka zastępcza może być definiowana jako opieka czasowa, przeznaczona dla dziecka na pewien okres, w sytuacji gdy nie może ono być wychowywane przez rodziców biologicznych, a celem opieki jest stworzenie odpowiedniego środowiska dla wychowanków, a więc zapewniającego potrzeby materialno-bytowe, emocjonalne oraz społeczne (Roguska, 2011; Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Kluczową zasadą pieczy zastępczej jest tymczasowość, przejawiająca się poprzez jasno określony cel – reintegrację rodziny, tj. szybki powrót dziecka, ponieważ ma ono prawo do wychowywania się, rozwijania i dorastania w rodzinie pochodzenia, lecz pod warunkiem, że rodzina ta stwarza ku temu odpowiednie możliwości opiekuńczo-wychowawcze (Kwak, Rymśza, 2006).

Wśród form pieczy zastępczej wyszczególnić można pieczę rodzinną i instytucjonalną. W rodzinnej pieczy zastępczej zawiera się: rodzina zastępcza oraz rodzinny dom dziecka. W pieczy instytucjonalnej: placówki opiekuńczo-wychowawcze, regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne oraz interwencyjny ośrodek preadopcyjny (Łysoń i in. 2013; Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Placówki opiekuńczo-wychowawcze stanowią formę opieki całodobowej, a wśród nich znajdują się:

- placówki socjalizacyjne, w których dziecko ma zagwarantowaną całodobową opiekę opartą na realizacji potrzeb, w tym związanych z kontaktem z rodziną pochodzenia, edukacyjnych i zdrowotnych. Dzieci są objęte wsparciem terapeutycznym oraz realizują ustalony plan pomocy dziecku. Jednakże ustawa ściśle nie określa zadań tej placówki;
- placówki interwencyjne, które gwarantują opiekę przede wszystkim dla dzieci, które znalazły się w pilnej potrzebie objęcia wsparciem, ze względu na pojawiające się okoliczności. Placówka ta kładzie zatem szczególny nacisk na dzieci znajdujące się w sytuacji kryzysowej;

- placówki typu rodzinnego są miejscem mogącym przyjąć maksymalnie 8 dzieci, wśród których mogą przebywać dzieci usamodzielniające się. Placówki dają możliwość wspólnego rozwoju licznemu rodzeństwu. Współpracują z koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej a także asystentem rodziny;
- placówki specjalistyczno-terapeutyczne przeznaczone są dla dzieci o specjalnych potrzebach, przede wszystkim zdrowotnych, a więc przebywają w niej przede wszystkim dzieci posiadające orzeczenie o niepełnosprawności, wobec których zalecany jest proces wychowawczy ze szczególnymi metodami oraz terapia;
- placówki łączące zadania wymienionych instytucji (Łysoń i in. 2013; Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Drugą formą instytucjonalnej pieczy zastępczej jest regionalna placówka opiekuńczo-terapeutyczna, która może przyjąć maksymalnie 30 dzieci. Jest to instytucja przyjmująca dzieci, które ze względu na stan zdrowia wymagają specjalistycznej opieki oraz rehabilitacji dostosowanej do ich potrzeb. Z tego względu dzieci te nie mogą pozostać pod opieką innych form pieczy zastępczej (Łysoń i in. 2013; Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Kolejnym miejscem sprawowania opieki nad dziećmi są interwencyjne ośrodki preadopcyjne. Przebywają w nich dzieci w wieku poniżej pierwszego roku życia i umieszczane są w nich ze względu na potrzebę opieki specjalistycznej, nie mogące pozostać w rodzinnej pieczy zastępczej, a oczekujące na adopcję (Łysoń i in. 2013; Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Natomiast rodziny zastępcze wraz z rodzinnymi domami dziecka zaliczane są do rodzinnych form pieczy zastępczej i mają na celu całodobową opiekę oraz wychowanie dzieci pozbawionych opieki rodziców biologicznych. Rodzinę zastępczą mogą stanowić małżonkowie lub osoba niepozostająca w związku małżeńskim. Opiekunowie zastępczy powinni dawać rękojmiej należytego sprawowania swojej funkcji, co jest weryfikowane przez instytucję stanowiącą rolę organizatora rodzinnej pieczy zastępczej (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Podstawowy obowiązek rodzica zastępczego to sprawowanie bieżącej pieczy nad powierzonym mu dzieckiem. Zatem przyjęcie dziecka do rodziny zastępczej oznacza podjęcie odpowiedzialności za to dziecko (Przybyłka, 2014). Wiąże się to nie tylko z licznymi obowiązkami, ale i wieloma prawami, chociażby do dochodzenia świadczeń mających na celu zaspokojenie potrzeb związanych z utrzymaniem

dziecka. Prawem rodzica zastępczego jest również wgląd w informacje o dziecku, o jego historii oraz możliwość wcześniejszego poznania i kontaktu z dzieckiem przed przyjęciem go pod swój dach. Osoby pełniące funkcję rodziny zastępczej mają także prawo do wsparcia i pomocy ze strony pomocy społecznej - organizatora rodzinnej pieczy zastępczej. Powinien on wspierać rodziny w rozwiązywaniu problemów pojawiających się w trakcie procesu wychowawczego. Rodzina zastępcza pozostaje w regularnych kontaktach z pracownikiem pomocy społecznej – koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej, który stanowi wsparcie i doradztwo dla rodziny zastępczej (Przybyłka, 2014; Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Polski system wyróżnia kilka typów rodziny zastępczej (Kasperska, Siemieńczuk, 2012; Czarkowski, 2013; Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011):

- rodzinę zastępczą spokrewnioną, którą tworzą osoby będące wstępnymi dziecka lub rodzeństwem;
- rodzinę zastępczą niezawodową, którą tworzy dalsza rodzina lub osoby niespokrewnione z dzieckiem;
- rodzinę zastępczą zawodową – obejmującą także rodziny zawodowe o charakterze pogotowia rodzinnego bądź rodziny zawodowe specjalistyczne (Kasperska, Siemieńczuk, 2012; Czarkowski, 2013; Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Formą rodzinnej pieczy zastępczej jest także rodzinny dom dziecka. Tworzy go rodzina zastępcza, która ma sposobność przyjęcia pod swój dach do 8 dzieci (lub więcej w szczególnych przypadkach). Starosta na wniosek zawodowych rodziców zastępczych, posiadających pod opieką minimum 6 dzieci oraz przynajmniej 3-letnie doświadczenie w pełnionej funkcji, powierza tej rodzinie prowadzenie rodzinnego domu dziecka. Może on także delegować niniejsze zadania rodzinie zastępczej niezawodowej, która spełnia ku temu warunki (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Kandydaci na opiekunów zastępczych są weryfikowani przez instytucję, pełniącą funkcję organizatora rodzinnej pieczy zastępczej. Rodziny zastępcze spokrewnione, poza stopniem pokrewieństwa, różnią się od rodzin niezawodowych i zawodowych wysokością świadczenia na pokrycie kosztów utrzymania dziecka (w rodzinach spokrewnionych dofinansowanie jest niższe), a także szkoleniem wstępnym, które muszą odbyć kandydaci do pełnienia roli rodziny niezawodowej, zawodowej i rodzinnego domu dziecka. Jeden z opiekunów zastępczych

zawodowych pełni swoją funkcję na podstawie umowy, a okres realizacji funkcji zaliczany jest do nabywania uprawnień pracowniczych (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Osoby tworzące rodziny niezawodowe i zawodowe nie mogą być skazane prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo, a także przynajmniej jeden z rodziców musi posiadać stałe źródło dochodów. Rodzina niezawodowa, posiadająca minimum 3-letnie doświadczenie oraz pozytywną opinię na temat funkcjonowania, może złożyć wniosek o pełnienie roli rodziny zastępczej zawodowej. Rodziny zastępcze zawodowe oraz rodzinne domy dziecka są zobligowane do regularnego rozwoju swoich kwalifikacji. Rodziny niezawodowe i zawodowe mogą przyjąć maksymalnie 3 dzieci pod swoją opiekę, a umieszczenie większej liczby dzieci może mieć miejsce tylko w wyjątkowych sytuacjach, tj. na przykład przy większej liczbie rodzeństwa. Natomiast, jak wspomniano wyżej, w rodzinnym domu dziecka może jednocześnie przebywać 8 dzieci. W skład podopiecznych wliczani są pełnoletni wychowankowie, a limit domowników może zostać zwiększony w wyjątkowych sytuacjach (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Obok rodzin zastępczych zawodowych, wyróżnia się rodziny zawodowe o charakterze pogotowia rodzinnego i rodziny zawodowe specjalistyczne.

Rodzina zawodowa o charakterze pogotowia rodzinnego to taka, której powierzono małoletniego do momentu unormowania sytuacji życiowej. Dziecko może przebywać w pogotowiu rodzinnym nie dłużej niż do 4 miesięcy, a czas ten może zostać w specjalnych sytuacjach przedłużony do 8 miesięcy, lub nawet do zakończenia postępowania sądowego (Kasperska, Siemieńczuk, 2012; Przybyłka, 2014; Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Rodziny zawodowe specjalistyczne to te, w których umieszcza się zazwyczaj dzieci posiadające orzeczenie o niepełnosprawności, czy małoletnie matki z dziećmi (Kasperska, Siemieńczuk, 2012).

Każda z form rodzinnej pieczy zastępczej w sytuacjach szczególnych może być objęta wsparciem rodziny pomocowej (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011). Dodatkowo ustawodawca przewiduje wsparcie dla osób prowadzących rodzinne domy dziecka poprzez ewentualne zatrudnienie w nich dodatkowej pomocy. Nawet w przypadku osoby wykonującej pracę o charakterze pomocy gospodarczej przedstawione są wymagania, dotyczące wypełniania obowiązków alimentacyjnych (gdy są nałożone), posiadania pełni praw oraz pełni władzy rodzicielskiej względem własnych dzieci. Osobą tą może być współmałżonek osoby prowadzącej rodzinny dom dziecka. W razie konieczności możliwe

jest również staranie się o pomoc wolontariuszy. Ustawodawca przewiduje zatem szeroki wachlarz możliwości wspierania osób pełniących rolę opiekunów zastępczych (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

W procesie akceptacji rodziny jako pełniącej funkcje pieczy zastępczej preferowane są osoby z nim spokrewnione lub też wskazane przez rodziców biologicznych, jednakże warunkiem jest gwarancja, że osoby te mają realną szansę wpłynąć na poprawę obecnej sytuacji życiowej małoletniego, umieszczanego w pieczy. W przypadku negatywnej weryfikacji tych kandydatów, sąd decydujący o losie dzieci ma możliwość zwrócenia się do organizatora rodzinnej pieczy zastępczej z prośbą o wskazanie ewentualnych kandydatów gotowych do podjęcia roli opiekuna zastępczego (Przybyłka, 2014). Każda rodzina, kandydująca na pełnienie pieczy zastępczej obowiązkowo podlega procesowi rekrutacji. Dodatkowo kandydaci na rodziny zastępcze niespokrewnione z dziećmi, a więc rodziny zawodowe i niezawodowe, muszą obligatoryjnie posiadać świadectwo ukończonego szkolenia, które było organizowane przez jednostkę będącą organizatorem rodzinnej pieczy zastępczej. Ponadto organizator ma obowiązek przygotować rodzinę zastępczą na przyjęcie dziecka pod swój dach. Szczegółową listę dokumentacji dotyczącej tożsamości dziecka, stanu zdrowia i innych kluczowych kwestii przedstawia ustawa (Przybyłka, 2014; Pakuła, Wawer, 2013; Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Opiekunowie zastępczy stoją przed wieloma wyzwaniami. Ważnym problemem wydaje się struktura takiej rodziny, gdzie pod jednym dachem spotykają się ludzie o różnych historiach. Z jednej strony piecza zastępcza jest domem mającym zastąpić rodzinę, a z drugiej podlega licznym przepisom i kontroli (Drozdowski, Weigl, 2011).

Rodzinna piecza zastępcza jest sprawowana czasowo maksymalnie do osiemnastego roku życia, a więc do osiągnięcia przez dziecko pełnoletniości. Jednak z chwilą, gdy wychowanek staje się dorosły – może on pozostać w rodzinie zastępczej, gdy rodzice zastępczy wyrażą na to zgodę. Dorosły wychowanek może pozostawać w rodzinie zastępczej maksymalnie do 25 roku życia pod warunkiem, że się uczy. Forma rodzinnej pieczy zastępczej jest bowiem tak skonstruowana, by przypominać naturalną rodzinę (Kasperska, Siemieńczuk, 2012; Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Opiekunowie zastępczy pełnią wiele ważnych funkcji względem dziecka. Zadania te reguluje ustawa. Zgodnie z art. 40 ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 roku, rodzice zastępczy zapewniają opiekę całodobową i wychowanie, a proces wychowawczy ma sprzyjać poczuciu

godności i wartości osobistej. W rodzinie zastępczej muszą być zagwarantowane podstawowe potrzeby zdrowotne, a także te, dotyczące edukacji, kształcenia, w tym rozwoju uzdolnień i zainteresowań. Zapewnienie wszelkich podstawowych potrzeb emocjonalnych, społecznych, religijnych, bytowych i rozwojowych wiąże się równocześnie z ochroną prywatności dziecka. Ustawodawca podkreśla również znaczenie kontaktów z rodziną biologiczną poprzez fakt, że rodziny zastępcze mają obowiązek umożliwiać kontakt dziecka z rodziną pochodzenia. Wyjątkiem mogą być zakazy sądowe (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej 2011; Mickiewicz, 2013).

Z definicji pieczy zastępczej wynika, iż sprawuje się ją całodobowo, bez jasno określonego momentu zakończenia, gdyż okres pobytu dziecka w rodzinie zastępczej może być różny. Piecza zastępcza jest pewnego rodzaju etapem pośredniczącym między możliwością powrotu do rodziny pochodzenia a adopcją. W przypadku braku predyspozycji rodziców biologicznych do przejścia ponownej opieki, dąży się do pozbawienia ich władzy z zamiarem rozpoczęcia procesu adopcji dziecka (Andrzejewski, 2012; Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Warto podkreślić, że adopcja nie jest formą pieczy zastępczej. W pierwszym przypadku dziecko prawnie staje się dzieckiem osób przysposabiających, natomiast dziecko umieszczone w pieczy zastępczej nadal jest dzieckiem swoich biologicznych rodziców i w przypadku korzystnych zmian w biologicznej rodzinie ma szanse powrotu do nich (Andrzejewski, 2012; Giertuga-Milek, 2006).

Marek Andrzejewski (2012) podkreśla zmiany zachodzące w pracy nad sytuacją dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej. Główną modyfikacją w perspektywie ostatnich lat jest dążenie do tymczasowości pieczy zastępczej i praca nad sytuacją rodziny pochodzenia, a więc dążenie do pracy socjalnej z rodzicem biologicznym, która skutkowałaby powrotem dziecka do rodziny pochodzenia (Andrzejewski, 2012).

Ponadto *"Ustawa wyraża prymat form rodzinnych nad instytucjonalnymi, jednak nade wszystko, jasno i dobitnie, określa reintegrację rodziny wychowanka jako podstawowy cel umieszczania dziecka poza rodziną"* (Andrzejewski, 2012, s.122). Biorąc zatem pod uwagę główny cel pieczy zastępczej, wydaje się, że *"przy rozpatrywaniu konkretnych spraw związanych z umieszczeniem dziecka w pieczy zastępczej należy dawać prymat tej formie pieczy, która w danym przypadku stwarza największe szanse na spowodowanie powrotu dziecka do rodziny"* (Andrzejewski, 2012, s.122).

4.2 ORGANIZACJA PIECZY ZASTĘPCZEJ W RÓŻNYCH KRAJACH

Instytucje powołane do opieki nad dzieckiem i rodziną, w sytuacji dysfunkcjonalności rodziny, zobowiązane są do niesienia pomocy zarówno dziecku jak i jego rodzinie tak, aby dziecko mogło bezpiecznie rozwijać się, a rodzina, jeśli to będzie możliwe, zaczęła wypełniać podstawowe przypisane jej zadania. Aby ten cel osiągnąć w czasie, gdy dziecko przebywa w rodzinie zastępczej, podejmowana jest praca z jego biologiczną rodziną.

Przykładem działań w kierunku reintegracji rodziny może być chociażby system niemiecki, gdzie równocześnie z umieszczeniem dziecka w pieczy zastępczej wspiera się funkcjonowanie rodziny biologicznej. W systemie tym nastawionym na zapewnienie dobrej przyszłości wychowanków, nacisk położony jest na działania mające na celu ich usamodzielnienie. W Niemczech, w ramach instytucjonalnej pieczy zastępczej organizowane są wspólnoty mieszkaniowe funkcjonujące przy osiedlach, gdzie wychowankowie pozostają pod opieką wychowawcy, czuwającego nad procesem usamodzielnienia. Istnieją także grupy złożone z 6-8 wychowanków, z którymi całodobowo współpracują wychowawcy, a usamodzielnieni młodzi dorośli mogą się starać o własne mieszkanie (Brzytwa, 2005).

Podobnie w innych krajach Europejskich, np.: krajach Beneluksu, na osiedlach działają domy zamieszkiwane przez grupy starszych wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej, z którymi współpracują wychowawcy. Młodzież pozbawiona opieki rodziców biologicznych, umieszczona w samodzielnych mieszkaniach z założenia ma możliwość uczenia się samodzielności niezbędnej w dorosłym życiu, oczywiście mogąc liczyć na wsparcie pracowników pomocy społecznej. Wielka Brytania, Francja, czy też Hiszpania kładą szczególny nacisk na wspieranie rodziny naturalnej (Brzytwa, 2005). W Danii głównym kryterium przy wyborze środowiska wychowawczego jest wiek dziecka: młodsze dzieci kierowane są zazwyczaj do rodzin zastępczych, a starsze dzieci do placówek opiekuńczo-wychowawczych (Cameron, Reimer, Smith, 2016).

Placówki stałego pobytu stają się zatem ostatecznością, gdy wszelkie inne formy ochrony rodziny, czy rodzinne formy pieczy zastępczej nie są rozwiązaniem, zapewniającym właściwe funkcjonowanie dziecka. Jednym z głównych zadań systemu pieczy zastępczej jest wspomaganie rodziny naturalnej, poprzez pomoc finansową i psychologiczną. Oprócz instytucji oferowanych przez system państwowy nie brakuje organizacji o charakterze charytatywnym. Zatem głównym nurtem w krajach europejskich jest dążenie do likwidowania dużych

instytucjonalnych placówek i zastępowania ich małymi ośrodkami, a przede wszystkim rodzinnymi formami pieczy zastępczej (Brzytwa, 2005).

To, co różnicuje poszczególne kraje Europy w kwestii pieczy zastępczej, to podejście do jakości granic rodziny i ingerencji w wychowanie. W krajach niemieckojęzycznych rodzina stanowi sferę odznaczającą się dużą prywatnością, jest systemem dosyć szczelnym wobec pochodzących z zewnątrz informacji. We Francji natomiast instytucje od pierwszych lat życia dziecka aktywnie uczestniczą w rozwoju, a granice rodziny są bardziej otwarte. W Anglii priorytetem jest bezpieczeństwo dzieci. Rozbieżności definicyjne i kulturowe, dotyczące kwestii wychowania mogą prowadzić do różnic w postrzeganiu kluczowych umiejętności rodziców zastępczych. Za najważniejsze kompetencje można uznać poziom specjalistycznej wiedzy, ale i poziom umiejętności budowania relacji z wychowankami, czy też zdolność zapewnienia bezpieczeństwa i stabilizacji środowiska (Cameron, Reimer, Smith, 2016). Projektowanie rekomendacji dla rodziców zastępczych powinno zatem uwzględniać oprócz ogólnych zasad, specyfikę danej kultury.

W Polsce podobnie, jak w innych krajach, funkcjonuje wywodzący się z USA program kwalifikacji kandydatów PRIDE, gdzie kandydatów na rodziców zastępczych ocenia się w kategoriach takich umiejętności, jak np.: zapewnienie opieki i bezpieczeństwa, zaspokojenie podstawowych potrzeb rozwojowych, budowanie więzi z rodziną naturalną, wzmacnianie pozytywnych relacji, współpracy zespołowej i realizacji celów (Pakuła, Wawer, 2013). W naszym kraju system PRIDE pojawił się w 1999 roku. Jego mocną stroną wydaje się szkolenie kandydatów na rodziców zastępczych z naciskiem na empatię i umiejętność zrozumienia swoich doświadczeń, tak by lepiej zrozumieć przeżycia dzieci (Polkowski, 2006; Pakuła, Wawer, 2013). Kluczowe wydaje się dostrzeganie znaczenia różnych podsystemów dla pełnego rozwoju wychowanka i nie pozostawianie odpowiedzialności jedynie po stronie rodziców zastępczych. Niezwykle istotne jest bowiem tworzenie takiej sieci wsparcia, aby wzmacniać dostępny potencjał i zasoby, a jednocześnie niwelować pewne trudności wynikające, czy to z braku znajomości nowego środowiska przez wychowanka, różnic kulturowych, dotyczących zasad panujących w nowym miejscu zamieszkania lub dużych różnic wiekowych między dzieckiem a rodzicami zastępczymi (Przeperski, 2017). Pojawia się także potrzeba podnoszenia jakości pracy socjalnej prowadzonej z rodziną biologiczną dziecka (Giedziun, Zmysłowska, 2018), co wymaga między innymi skutecznej diagnozy, poświęcenia czasu na zrozumienie problemów i potrzeb dziecka, a także rodziny w celu realizacji efektywnego procesu wsparcia (Barłóg, Stradomska, 2018). Problemem

widocznym w realizacji tych idei w kontekście opieki zastępczej w Polsce, jak i w innych krajach, jest dysproporcja w liczbie rodzin zastępczych. Polski system opiera się przede wszystkim na rodzinach zastępczych spokrewnionych, a więc najczęściej dziadkach, którzy zazwyczaj posiadają negatywne doświadczenia wychowawcze z własnymi dziećmi, tj. rodzicami biologicznymi dziecka umieszczanego w pieczy. W systemach zachodnich piecza zastępcza opiera się na rodzinach zastępczych zawodowych, a więc osobach chcących profesjonalnie pomagać dziecku znajdującemu się w trudnej sytuacji życiowej (Czyż, 1999). Aktualne statystyki, dotyczące polskich rodzin zastępczych przedstawia kolejny podrozdział.

4.3. CHARAKTERYSTYKA WARUNKÓW POLSKIEJ PIECZY ZASTĘPCZEJ

We współczesnym świecie istnieje wiele czynników mających niekorzystny związek z rozwojem dziecka. Przemiany społeczne prowadzą do zwiększonej liczby rozwodów, życia w nieformalnych związkach, czy też nasilenia emigracji zarobkowej, co niekorzystnie wpływa na strukturę i funkcjonowanie rodziny i może zakłócać rozwój dziecka. W Unii Europejskiej w 2000 roku stosunek nowych małżeństw do rozwodów wynosił 3:1, a w 2011 r. już tylko 2:1 (Bass, Shields, Behrman, 2004, Łysoń i in. 2013; Stańczak, Stelmach, Urbanowicz, 2016). W ostatnich latach rosła liczba dzieci pozostających pod obserwacją sądów rodzinnych w Polsce (Szymańczak, 2016).

Znaczącym problemem, utrudniającym dorastanie w rodzinie pochodzenia są brak wydolności wychowawczej rodziców oraz uzależnienia od substancji (Ruszkowska, 2013). Wymienione sytuacje mogą prowadzić między innymi do zjawiska sieroctwa społecznego, gdy dziecko jest wychowywane przez inne osoby, pomimo że rodzice biologiczni żyją. Statystyki wskazują, że obecnie wzrasta poziom sieroctwa społecznego. Dziecko wychowuje się bez opieki rodziców biologicznych ze względu na ich działania niezgodne z normami społecznymi (Błęszyński, 2010; Czarkowski, 2013).

Analizy statystyczne wykazują istnienie dodatniej korelacji pomiędzy wskaźnikiem rozwodów w poszczególnych województwach a liczbą dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej (Łysoń i in., 2013).

Katarzyna Napiórkowska i Tamara Uliasz (2011), wśród głównych problemów dotyczących całej opieki zastępczej w Polsce, wymieniają przede wszystkim:

- dużą liczbę dzieci umieszczanych w rodzinach zastępczych;

- zbyt dużą łatwość umieszczania dzieci w pieczy zastępczej, pomimo tego, że istnieją postawy oczekiwania, iż właściwa praca z rodziną naturalną poprawi jej sytuację i nie będzie konieczne odebranie dzieci;
- brak determinacji w przypadkach koniecznej decyzji odebrania władzy rodzicielskiej i umożliwienie dzieciom dorastania w rodzinie adopcyjnej;
- rozwiązania systemowe, które nie motywują władz gminnych do ratowania sytuacji rodziny naturalnej;
- przewagę liczby rodzin zastępczych o charakterze spokrewnionym (dziadkowie lub rodzeństwo) nad liczbą rodzin niespokrewnionych (niezawodowych i zawodowych), co w konsekwencji przekłada się na modelowanie pewnych negatywnych wzorców rodzinnych. Dzieci przechodzą przez te same problemy, które dotyczyły ich rodziców w procesie wychowawczym;
- migrację dzieci pomiędzy placówkami, mimo że celem powinien być powrót do rodziny pochodzenia;
- niewystarczającą liczbę rodzin niezawodowych i zawodowych;
- brak odpowiedniego wspierania rodzin wieloproblemowych (Napiórkowska, Uliasz, 2011).

Z badań przeprowadzonych przez ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, a cytowanych przez K. Napiórkowską i T. Uliasz (2011) wynika, że do głównych problemów rodziców zastępczych należy przede wszystkim brak poczucia odpowiedniego wsparcia i niezbędnej liczby szkoleń. Jednocześnie rosną wymagania, ponieważ przepisy prawne w Polsce i całej Unii Europejskiej mają stworzyć preferencje dla rodzinnych form pieczy zastępczej (Napiórkowska, Uliasz, 2011).

O konieczności zaopiekowania się przez państwo dziećmi „opuszczonymi” przez rodziców świadczą pojawiające się statystyki. Z danych prezentowanych w 2001 roku przez główny Urząd Statystyczny wynika, że sąd nadzorował losy niespełna 178 tysięcy dzieci, z których sieroty naturalne stanowiły grupę poniżej 7 tysięcy. Swoje miejsce w rodzinie zastępczej znalazło niespełna 42 tysiące dzieci, natomiast nieco ponad 32 tysiące małoletnich umieszczono w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. W 2002 roku istniało 1492 placówek opiekuńczo-wychowawczych, a przebywało w nich 80 tys. dzieci (Szymańczak, 2003). Dla przykładu na koniec 2009 roku łącznie w rodzinach zastępczych i innych placówkach o charakterze całodobowym znajdowało się prawie 85 tys. dzieci, co stanowiło 1,1% wszystkich dzieci w naszym kraju. W rodzinach zastępczych

w 2009 roku przebywało około 60 tys. dzieci, z czego ponad 40 tysięcy stanowiły dzieci w rodzinach zastępczych spokrewnionych (Napiórkowska, Uliasz, 2011).

W latach 2005-2012 zanotowano wzrost z 71% do 75% dzieci przebywających w rodzinach zastępczych. W roku 2012 w rodzinnej pieczy zastępczej przebywało niecałe 59 tysięcy dzieci, natomiast w tym samym czasie nieco ponad 19 tysięcy dzieci przebywało w innych formach instytucjonalnej pieczy zastępczej. Statystyki pokazują zatem powolny wzrost udziału rodzin zastępczych oraz rodzinnych domów dziecka w opiece nad małoletnimi wychowankami pieczy zastępczej. Piecza instytucjonalna staje się krokiem ostatecznym, wybieranym w przypadku braku możliwości umieszczenia dziecka w rodzinnej pieczy zastępczej lub przy specyficznych okolicznościach uwzględnionych w ustawie (Łysoń i in., 2013; Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011). Dla porównania, z danych uzyskanych pod koniec 2018 r. wynika, iż liczba dzieci wychowujących się w pieczy zastępczej wynosiła niecałe 72 tys., z czego 55,2 tys. wychowanków było w rodzinnej pieczy zastępczej, a 16,7 tysiąca małoletnich przebywało w instytucjonalnych formach pieczy zastępczej (Główny Urząd Statystyczny – Piecza zastępcza w 2018 r.). Na koniec 2023 r. w rodzinnej pieczy zastępczej przebywało ponad 58 tys. wychowanków, a w instytucjonalnej pieczy było ponad 17 tys. dzieci (Główny Urząd Statystyczny – Piecza zastępcza w 2023 r.).

Jedną z głównych przyczyn umieszczenia dzieci w pieczy zastępczej jest uzależnienie rodziców, które występuje zazwyczaj z innymi trudnościami. W rodzinach obserwuje się przemoc, ubóstwo, bezradność, czy niewydolność opiekuńczo-wychowawczą. Problemem jest nawarstwianie się poszczególnych elementów (Szymańczak, 2016).

Najpopularniejszą formę pieczy zastępczej stanowi rodzinna piecza zastępcza. W 2012 roku wśród wszystkich rodzajów rodzin zastępczych, a więc rodzin zawodowych, niezawodowych, a także spokrewnionych, na terenie naszego kraju znajdowało się 39,5 tysiąca rodzin. Dodatkowo funkcjonowały rodzinne domy dziecka w liczbie 225 rodzin (Łysoń i in., 2013). Na koniec 2018 r. rodzinną pieczę zastępczą tworzyło niecałe 36,5 tysiąca rodzin zastępczych oraz 613 rodzinnych domów dziecka (Główny Urząd Statystyczny – Piecza zastępcza w 2018 r.), na koniec 2023 r. rodzin zastępczych jest niecałe 36 tys., a rodzinnych domów dziecka 834 (Główny Urząd Statystyczny – Piecza zastępcza w 2023 r.). W naszym kraju wśród rodzin zastępczych przeważają przede wszystkim rodziny spokrewnione. Dane z 2012 r. wskazują, że te rodziny stanowiły 65% wszystkich rodzin zastępczych. W 2018 było ich 64%. Liczba rodzin niezawodowych

w 2012 r., 2018 r. i aktualnie wynosi 30%. Rozbieżności dotyczą natomiast rodzin zawodowych. W 2012 r. było ich niecałe 5 %, a dziś i w 2018 r. to niecałe 6%. Nadal znaczący jest odsetek rodzin zastępczych tworzonych przez osobę samotną. Na koniec 2018 r. - 20413 małżeństw i 16678 osób samotnych tworzyło rodzinę zastępczą dla dzieci (Łysoń i in., 2013; Główny Urząd Statystyczny – Piecza zastępcza w 2018 r.; Główny Urząd Statystyczny – Piecza zastępcza w 2023 r.).

Jeśli uwzględnić wiek rodziców zastępczych, to w 2018 r. najliczniejszą grupę tworzyły osoby powyżej 60 roku życia. Takich rodziców jest ponad 10 tys., w tym prawie 9 tys. to rodzice spokrewnieni. Drugą najliczniejszą grupę stanowią rodzice zastępczy w wieku 51-60 lat - jest to 9,6 tys. osób, a 2/3 tej grupy wiekowej również stanowią rodzice spokrewnieni. Kolejne najliczniejsze grupy wiekowe to rodzice 41-50 lat oraz 31-40 lat, a w nich przeważają rodziny niespokrewnione. Warto zaznaczyć, że aż 2899 rodzin zastępczych stanowią osoby powyżej 71 roku życia, a wśród nich ponad 2700 jest spokrewnionych (Główny Urząd Statystyczny – Piecza zastępcza w 2018 r.).

Porównanie liczby dzieci umieszczonych w rodzinie zastępczej w 2012 i 2018 roku pozwala zauważyć, że nie wystąpiły znaczące zmiany. W 2012 r. 73% rodzin zastępczych wychowywało jedno dziecko, 18 % rodziców dwoje dzieci, niecałe 6 % rodzin posiadało troje dzieci, a pozostałe 3,6% wychowywało ponad trójkę dzieci. Na koniec 2023 r., ponad 72% rodzin opiekowało się jednym dzieckiem, 18% dwójką dzieci, ponad 5% trójką, a 4% powyżej trójki dzieci (Łysoń i in. 2013; Główny Urząd Statystyczny – Piecza zastępcza w 2018 r.; Główny Urząd Statystyczny – Piecza zastępcza w 2023 r.).

Z 58 tysięcy dzieci przebywających w rodzinnej pieczy zastępczej, tylko niewiele ponad 2600 jest sierotami zupełnymi (Główny Urząd Statystyczny – Piecza zastępcza w 2023 r.). W 2018 r. pojawiło się 8048 nowych wychowanków, niecałe 6 tysięcy nieletnich opuściło pieczę, 1/3 z nich wróciła do rodziców biologicznych, 1206 zostało przysposobionych (adoptowanych), a 1403 przeniesionych do innej rodzinnej pieczy zastępczej. Niecałe 1400 dzieci z kolei trafiło z rodzinnej pieczy do instytucjonalnej. Ponad 4000 tysięcy pełnoletnich wychowanków opuściło pieczę zastępczą (Główny Urząd Statystyczny – Piecza zastępcza w 2018 r.). Statystyki polskie z 2013 pokazują, że na 1 tysiąc dzieci w wieku od 0 do 17 roku życia przypadało średnio 9,8 dziecka, które było objęte pieczą zastępczą (Łysoń i in., 2013).

Ze statystyk wynika, że jednym z podstawowych zadań instytucji społecznych w naszym kraju powinno być wspomaganie rodzin biologicznych, które

przeżywają różnego rodzaju trudności a także rodzin pełniących funkcje pieczy zastępczej. Problem jest istotny, bo pomimo spadku w ciągu ostatniej dekady przyrostu naturalnego, liczba nieletnich odbieranych z rodziny naturalnej pozostaje na stałym wysokim poziomie (Napiórkowska, Uliasz, 2011). Wcześniej (np. w 1947 roku) dominowały sieroty biologiczne (50%), a pod koniec XX wieku, było ich jedynie 3% (Czyż, 1999).

W perspektywie ostatnich lat na stałym poziomie utrzymuje się odsetek liczby opiekunów niespokrewnionych z dzieckiem, co jest szczególnie istotne, gdyż wśród rodzin spokrewnionych przeważają osoby starsze w wieku około 60 roku życia. Dziadkowie muszą się borykać z wyzwaniami procesu opiekuńczo-wychowawczego, który w przypadku dzieci w pieczy zastępczej jest dodatkowo wzmocniony przez trudne doświadczenia wychowanków, wyniesione z rodzinnego domu (Szymańczak, 2016).

Podsumowując w niniejszym rozdziale skoncentrowano się na kwestiach prawnych i organizacyjnych związanych z pieczą zastępczą. Wyzwaniem dla badaczy oraz specjalistów pracujących z rodzinami jest także pełne zrozumienie potrzeb wychowanków polskiej pieczy zastępczej, ze szczególnym zweryfikowaniem rodzinnych form pieczy zastępczej (które przeważają w polskim systemie) - rodzin spokrewnionych i niespokrewnionych, a następnie dostosowanie właściwych działań, tak by wzmacniać potencjał dzieci w nurcie pozytywnego rozwoju młodzieży.

SYTUACJA DZIECKA POZBAWIONE- GO OPIEKI W RODZINIE BIOLOGICZNEJ

Ważnym zagadnieniem w kwestii problematyki pieczy zastępczej jest analiza dobra dziecka oraz porównanie szeroko rozumianych kosztów pozostania dziecka w problemowej rodzinie pochodzenia z kosztami umieszczenia w pieczy zastępczej. Zawsze trudną decyzją jest rozstrzygnięcie czy, a jeśli tak, to w jakim momencie, z uwagi na dobro dziecka, pojawia się już konieczność odebrania go od rodziny pochodzenia (Szarfenberg, 2011). Nie ulega wątpliwości, że decyzja taka musi być poprzedzona szczegółową analizą sytuacji dziecka i rodziny, a także adekwatną jej oceną. Konieczne jest rozważenie, czy dziecko w domu rodzinnym jest na tyle zaniedbywane psychicznie i fizycznie (np. grozi mu przemoc ze strony członków rodziny, w tym seksualna, czy maltretowanie), że ze względu na jego bezpieczeństwo powinno zostać odebrane biologicznym rodzicom, czy też możliwe jest pozostawienie dziecka w rodzinnym domu, przy zapewnieniu odpowiedniego wsparcia jego opiekunom i całej rodzinie. Ważna jest odpowiednia reakcja nim dojdzie do tragedii (Szarfenberg, 2011; Bass, Shields, Behrman, 2004). Zwłaszcza, że to różne trudności dotyczące wydolności wychowawczej rodziców biologicznych są najczęstszym powodem pobytu w pieczy zastępczej. Do głównych przyczyn umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej zalicza się uzależnienie rodziców od alkoholu, przemoc fizyczną a także psychiczną, choroby, bezradność życiową, a także wyjazd rodziców poza granice kraju w celach zarobkowych. Wymienione problemy są zazwyczaj ze sobą skorelowane, uzależnieniu towarzyszy brak pracy, przemoc, czy inne trudności ze zdrowiem. W 88% badanych przypadków występują przynajmniej trzy poważne trudności, a w 36% minimum 5 trudności (Szymańczak, 2016). Oderwanie od rodziny pochodzenia prowadzi przede wszystkim do zjawiska sieroctwa społecznego (Połusznia-Owczarz, 2012). Coraz częściej obok problemu sieroctwa naturalnego i społecznego pojawia się

trzeci rodzaj sieroctwa, nazywany eurosieroctwem. Jest to zjawisko pozostawienia dzieci bez opieki przez rodziców wyjeżdżających do pracy za granicę (Bakiera, Doiczman-Łoboda, 2018; Węgierski, 2011).

5.1. SPECYFIKA FUNKCJONOWANIA WYCHOWANKÓW PIECZY ZASTĘPCZEJ I ICH SYTUACJA WYCHOWAWCZA

Rozwój wychowanków w pieczy zastępczej może być zależny od wielu czynników, zarówno indywidualnych (np. wiek umieszczenia w pieczy zastępczej czy potencjał rozwojowy), jak i środowiskowych. Negatywne doświadczenia dziecka mogą dotyczyć wydarzeń z rodzinnego domu, ale równie trudnym wydarzeniem może być moment odebrania spod opieki rodziców i umieszczenie w obcym miejscu (Allen, Hendricks, 2013; Bruska, 2008; Górka, 2011). W tym podrozdziale przeanalizowane zostaną najważniejsze aspekty charakteryzujące specyfikę funkcjonowania wychowanków w pieczy zastępczej.

Na początku warto zwrócić uwagę, że każde dziecko trafiające do pieczy zastępczej doświadcza separacji od rodziny naturalnej oraz przejścia do rodziny zastępczej, a więc wejścia w nowy system rodzinny (Górka, 2011).

Dziecko pozbawione możliwości wychowywania się przy biologicznym rodzicu, zazwyczaj może doświadczać poczucia osamotnienia. U niemowląt może pojawić się głód uczuciowy, objawiający się między innymi poprzez szukanie kontaktu z każdą napotkaną osobą lub poprzez szukanie zastępczych form kontaktu, takich jak przytulanie się do poduszki oraz zbytne, emocjonalne przywiązywanie do przedmiotów (Górka, 2011, Winogrodzka, 2007). Doświadczenia traumatyczne, mające miejsce we wczesnym dzieciństwie, wykazują związek z formowaniem pozabezpiecznych wzorców przywiązania (Iniewicz, 2008; Mandal, Zalewska, 2012). U starszych dzieci pojawia się nerwowość, lęk, zaburzenia zachowania w postaci różnych form agresji, uzależnień, kradzieży, kłamstw. Widoczny jest też negatywny stosunek do szkoły, niechęć do nauki i absencja szkolna (Górka, 2011; Winogrodzka, 2007).

U dzieci do 10 roku życia, możliwą formą reakcji na umieszczenie poza rodziną biologiczną, są działania opozycyjno-buntownicze. Zespół takich zachowań charakteryzuje przede wszystkim wychowanków mających utrwalony negatywny wzorzec zachowania o charakterze buntowniczym i wrogim, przekraczającym normy kulturowe i wiekowe. Jednocześnie w zachowaniu nie widać poważnego naruszenia praw innych osób. Małoletni o takiej charakterystyce okazują złość i niechęć, oskarżając innych za swój los oraz własne błędy. U starszych dzieci

zauważyć można czasem przejście od zaburzeń opozycyjno-buntowniczych do zachowań dyssocjalnych, przejawiających się agresją wobec osób, czy zwierząt. Nieletni mogą dokonywać czynności karalnych, które są następstwem napadów złości i złych emocji. Wśród takich zachowań agresywnych może się pojawić autoagresja zagrażająca zdrowiu, a nawet w niektórych przypadkach życiu - chociażby poprzez podejmowanie prób samobójczych. Do zachowań autoagresywnych można zaliczyć między innymi samookaleczanie, uderzanie i oszpecanie się oraz innego rodzaju sprawianie sobie bólu (Kałużka, 2011).

Dużym problemem jest poczucie odrzucenia przez rodziców biologicznych. Dziecko, które odczuwa, że zostało porzucone zaczyna czuć się niekochane i bezwartościowe. Te złe emocje dają ujście w negatywnych zachowaniach społecznych, jak np.: agresja, izolacja od świata zewnętrznego, czy opór przed nawiązywaniem relacji społecznych (Kałużka, 2011).

Na podstawie przeglądu badań dorosłych dzieci alkoholików (DDA) wydaje się, że adolescencja jest czasem, gdy poczucie odrzucenia i jakość kontaktów z rodzicami biologicznymi mogą być szczególnie istotne dla funkcjonowania w dorosłości. Pomimo trudności wynikających z uzależnienia, ciepłe relacje rodziców z nastolatkami mogą być pewnego rodzaju buforem ochronnym dla adaptacji do dorosłości. Przerwanie w tym czasie nadużywania alkoholu przez rodziców wykazuje związek z postawą wobec alkoholu dorosłych dzieci alkoholików. Trwanie w trudnościach rodzinnych i środowiskowych w tym czasie może prowadzić do długoletnich konsekwencji w dorosłości (Galaif i in., 2001; Ślęski, 2005).

Ważnym czynnikiem w przystosowaniu dziecka w środowisku zastępczym jest adaptacja nie tylko w nowej rodzinie, ale i w nowej szkole i otoczeniu rówieśniczym. Istotnym aspektem jest tu wiek dziecka, gdyż szczególnie starsze dzieci mogą borykać się z problemem „zadomowienia się” w nowej grupie rówieśniczej (Kałużka, 2011). Czyli odwołując się do koncepcji Bronfenbrennera (1979) wraz z umieszczeniem dziecka w pieczy zastępczej zmienia się jego mikro, mezosystem, egzosystem a nawet makrosystem. W przypadku starszych wychowanków nadal dużym problemem są częste zmiany miejsca pobytu dziecka. Im większa liczba zmian, tym mniejsza szansa na właściwą adaptację w nowym środowisku. Wychowanek regularnie zmieniający miejsca pobytu nie nawiąże tak głębokiej relacji, jak dziecko przebywające w stabilnym środowisku zastępczym. Zdaniem B. Pawłowskiego (za: Kałużka, 2011), dziecko potrafi dwukrotnie przywiązać się do wychowawców, w przypadku kolejnych sytuacji robi to niechętnie. Podłożem jest doznane rozczarowanie, które prowadzi do niskiego poziomu zaufania względem

nowopoznanych, kolejnych opiekunów. Brak stabilności i ciągłe zmiany w życiu dziecka mogą prowadzić przede wszystkim do stawiania przez dziecko barier przed kontaktami z innymi, tak by chronić się przed wchodzeniem w kolejne relacje, które mogłyby się skończyć rozczarowaniem (Kałużka, 2011). Trudności potęguje fakt, że małe dzieci w pieczy, to często osoby borykające się z deficytami rozwojowymi, chorobami natury fizycznej lub psychicznej (Kałużka, 2011). Ponadto często pochodzą one z rodzin o nawarstwiających się problemach (Szymańczak, 2016). Wychowankowie często doświadczają konfliktu lojalnościowego pomiędzy przywiązaniem do rodziny zastępczej, a postawą wobec rodziny pochodzenia (McKellar, 2007).

Badania A. Kalus (2016), przeprowadzone wśród 14 adolescentów w wieku 17-18 lat, wychowujących się w rodzinach adopcyjnych wskazują na chęć zdobywania jakichkolwiek informacji o swoich biologicznych rodzicach, co ma również znaczenie dla relacji w aktualnej rodzinie. Jedni nastolatki zaczynają szukać informacji o rodzinie biologicznej i zadawać trudne pytania rodzicom adopcyjnym, a niektórzy kryją potrzebę wiedzy, aby nie skrzywdzić obecnych opiekunów. Wraz z trwaniem okresu dojrzewania ta intensywna potrzeba poszukiwań zmniejsza się (Kalus, 2016).

Bywają przypadki, w których dziecko samo informuje o chęci opuszczenia rodzinnego domu. Tak wyrażona motywacja jest jednym z czynników przyspieszających pozytywną adaptację w nowym środowisku. Odmienną sytuacją jest ta, w której dziecko nie chce opuszczać rodzinnego domu z różnych względów. Dziecko buntujące się przed odebraniem go z domu rodzinnego, może nie dostrzegać swojej negatywnej sytuacji, z drugiej strony nadal może żyć nadzieją, że coś się w końcu zmieni. Postawa ta jest powiązana z mechanizmami obronnymi, ułatwiającymi przetrwanie w środowisku rodzinnym, takimi jak idealizacja czy rozszczepienie. Przejawem mechanizmu idealizacji u dziecka jest postrzeganie rodziców biologicznych wyłącznie w pozytywnych barwach. Taki sposób radzenia sobie z zastaną rzeczywistością prowadzi do sytuacji, w której małe dziecko chciałoby zostać w rodzinie biologicznej, a to nie sprzyja adaptacji w rodzinie zastępczej. Podobne trudności dotyczące nastawienia do pobytu w rodzinie zastępczej może wyzwać mechanizm rozszczepienia. Wówczas dziecko, prowadząc narrację o rodzicu biologicznym, wypowiada się wyłącznie w sposób pozytywny, albo negatywny, wykluczone jest połączenie obu perspektyw w jednej wypowiedzi (Kałużka, 2011). Rozpoznanie tych mechanizmów przez rodziców zastępczych wydaje się istotne dla właściwego rozwoju wychowanków. Zwłaszcza, że budowanie relacji

opiekunów z dziećmi jest jedną z podstaw ich dalszego pozytywnego rozwoju (Benson i in., 2006).

Małoletni przeżywają ambiwalentne uczucia w odniesieniu do sytuacji w której się znaleźli wzbudzone tym, że z jednej strony opuszczają rodzinę pochodzenia, z którą są związani emocjonalnie, z drugiej odrywają się od negatywnych doświadczeń i przeżyć, z którymi na co dzień musieli się mierzyć. U dzieci odseparowanych pojawia się wiele negatywnych emocji oraz myśli, w tym smutek, wstyd, lęk, poczucie samotności, ale również i obarczanie siebie winą za brak domu rodzinnego (Górska, 2011). Dziecko może przeżywać różnorodne emocje wobec rodziców biologicznych, od których zostało odebrane. R. Kałucka (2011) opisuje kilka stanów, jakie towarzyszą dziecku. Są to tęsknota za rodziną biologiczną, przeżywanie straty wywołanej nieobecnością rodzica w życiu dziecka, poczucie odrzucenia przez biologicznych rodziców, wstyd przed nowymi rodzicami i rodzeństwem oraz odpowiedzialność za rodziców biologicznych (Kałucka, 2011). W konsekwencji wychowankowie doświadczają wielu problemów związanych budowaniem relacji, co ujawnia się w postaci wycofania i bierności (Górska, 2011) lub przeciwnie zachowaniami buntowniczymi, wynikającymi między innymi z frustracji, czy poczucia braku stałości (Troutman, Ryan, Cardi, 2000). Dziecko odczuwające wstyd związany z dotychczasowymi doświadczeniami i historią rodziny biologicznej, może dźwigać balast doświadczeń w samotności, często bojąc się poruszać tę tematykę w rozmowach z innymi ludźmi (Kałucka, 2011). Takie zachowania mogą być wynikiem ukształtowania niewłaściwych, pozabezpiecznych stylów przywiązaniowych (Włodarczyk, 2016).

Niezależnie od momentu umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej, dla jakości jego życia oraz procesu adaptacji w nowej rodzinie istotne znaczenie mają doświadczenia jakie były jego udziałem w rodzinie biologicznej, szczególnie jeśli towarzyszyła im długotrwała trauma. Reakcje na stres chroniczny są zależne od wielu czynników indywidualnych i środowiskowych (Terelak, 2001), a mechanizmy regulacji zachowania i reakcji na zagrożenie mogą być mniej lub bardziej konstruktywne (Senejko, 1997, 2001, 2002, 2003, 2005, 2010). Dziecko pod wpływem doznawanego stresu może ujawniać różnorodne objawy, takie jak problemy ze snem, moczenie, czy ból nie mający uzasadnienia medycznego. Są to klasyczne objawy psychosomatyczne i psychoformiczne obserwowane w traumie (Drozdowski, 2011; Kałucka, 2011; Pietkiewicz, Tomalski, 2018; Tomalski, Pietkiewicz, 2019; Terelak, 2001). L. Drozdowski (2011) wśród kompleksu zaburzeń związanych z traumą wymienia niestabilność uczuciową i fizjologiczną, zaburzenia w zakresie uwagi i zachowania, zaburzenia typowe dla

zespołu stresu pourazowego, zaburzenia samooceny i relacji. Każde z nich może się objawiać w obserwowanym zachowaniu wychowanka. Niestabilność emocjonalna i fizjologiczna może być wynikiem trudności z regulowaniem własnych stanów emocjonalnych, czy nieadekwatnego odczuwania stanów fizjologicznych oraz doznań. Dziecko może mieć problemy z opisywaniem i nazywaniem emocji oraz uczuć (Drozdowski, 2011) co może być potęgowane przez zniekształcenia poznawcze (Kałucka, 2011).

Ponadto poznawczą reakcją na stres bywają zmiany w postrzeganiu siebie (m.in. obniżone postrzeganie własnej wartości) oraz postrzeganiu relacji z innymi ludźmi (np. mechanizm obronny: idealizacja), a także zmiany w zakresie koncentracji uwagi (Terelak, 2001). Zaburzenia w zakresie zachowania mogą dotyczyć niezdolności przewidywania niebezpieczeństwa, lub przejawiać się w skłonności do podejmowania ryzyka w celu doświadczenia skrajnych emocji. W wyniku przeżywania silnego stresu, dziecku towarzyszą często koszmary i traumatyczne wspomnienia (intruzje, flashbacki). W stosunku do innych, dziecko może przejawiać zachowania o charakterze buntowniczym lub agresywnym, związane z brakiem zaufania, empatii i tolerancji (Drozdowski, 2011).

W wyniku traumy mogą pojawić proste lub złożone PTSD, czy nawet dysocjacyjne zaburzenia tożsamości (Pietkiewicz, Tomalski, 2018). Objawy dysocjacyjne mogą być psychoformiczne (np. amnezja, depersonalizacja, derealizacja, głosoły), czy somatoformiczne w postaci zaburzeń ciała, ruchu i czucia, a także powroty bólu i intruzji (Tomalski, Pietkiewicz, 2019).

Przebieg procesu adaptacji dziecka w pieczy zastępczej zależy od wielu czynników. Z jednej strony ważne jest nastawienie dziecka wobec umieszczenia go w rodzinie zastępczej, jego wieki potencjał rozwojowy, a z drugiej zastana rzeczywistość w nowym miejscu. Dla wychowanka często ważne są prozaiczne, podstawowe warunki, takie, jak np. nowe miejsce do spania, odpoczynku, nauki, realizacji zainteresowań i rekreacji. Istotnym czynnikiem psychologicznym podczas adaptacji jest łatwość bądź trudność wejścia w obowiązujące w rodzinie zasady, dostosowanie się do panujących wewnątrz środowiska zastępczego systemów norm i wartości. Sytuacja ta może być niezwykle wymagająca przede wszystkim dla dzieci, pochodzących z różnych środowisk, nie zawsze nauczonych określonych rytuałów zachowania, nawyków, które człowiek nabywa w wyniku systematyczności, regularnie wzmacnianych zasad w stabilnym środowisku rodzinnym. Dzieci w pieczy zastępczej często przychodzą ze środowisk, w których dominował chaos w codziennym życiu (Kałucka, 2011),

Sam system rodziny zastępczej nie zawsze stwarza warunki sprzyjające rozwojowi wychowanka. Barbara Weigl (2011) zwraca uwagę, że prowadzenie tak złożonych zadań wychowawczych i borykanie się z różnymi trudnościami wychowanków może istotnie wpływać na kondycję psychofizyczną rodzica zastępczego. Trudności te pozostają zatem w ciągłej, sprzężonej interakcji. W pieczy zastępczej narzędziem pracy jest właśnie rodzic zastępczy, który powinien umieć sobie poradzić ze złożonością problemów wychowanków (Weigl, 2011). Często interpretuje on pojawiające się niewłaściwe zachowania dzieci jako własne porażki i zarzuca sobie nieskuteczność procesu wychowawczego (Kałużka, 2011). Skutkiem tego opiekun zaczyna nisko oceniać swoje kompetencje opiekuńcze i wychowawcze lub obwinia dziecko, negatywnie je etykietując. Rodzice zastępczy stoją zatem przed wyzwaniem zrozumienia wpływu negatywnych doświadczeń na funkcjonowanie dzieci i ich zachowanie. Tym bardziej, że zachowania dziecka mogą być niespójne i nielogiczne (Lewko, 2011). Ponadto proces wychowawczy prowadzony przez rodzica zastępczego, różni się od wychowywania dzieci biologicznych. Różnice te wynikają nie tylko z sytuacji dziecka i jego specyficznych problemów, ale również z uwagi na charakterystyczną funkcję rodzica zastępczego, który wykonuje swoje zadanie nie w sposób naturalny, lecz jako wyznaczone mu wyzwanie (Rzepecka, 2011). Rodzice zastępczy mają przy tym wyraźną trudność dotyczącą budowania więzi z wychowankiem, która wynika z samej definicji pieczy zastępczej. Z zasady piecza zastępcza jest sprawowana tymczasowo, a celem jest reintegracja rodziny pochodzenia. Pojawia się zatem dylemat dotyczący nasilenia wzajemnej bliskości w relacji rodziców zastępczych z dziećmi, tak, aby dziecko nie przeżywało rozstania z rodzicami zastępczymi w przypadku reintegracji rodziny biologicznej (Górska, 2011).

Kolejnym istotnym zagadnieniem w kontekście funkcjonowania rodziny zastępczej i rozwoju wychowanka jest moment pojawienia się w domu nowego dziecka. Zgodnie z ustawą w przypadku rodzin zastępczych w jednym momencie może się w niej znajdować do trzech wychowanków, w przypadku rodzinnych domów dziecka liczba przyjętych dzieci może wynieść nawet ośmioro. Możliwe jest zatem, że w trakcie funkcjonowania rodzinnej pieczy zastępczej pojawi się kolejne dziecko, a każda zmiana ponosi za sobą pewne konsekwencje dla już funkcjonującego systemu rodzinnego (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011; Kałużka, 2011). Istotnym wyzwaniem dla dziecka trafiającego do pieczy zastępczą jest zbudowanie relacji nie tylko z opiekunem zastępczym, ale również i z innymi dziećmi w nowej rodzinie. Dziecko, określając swoją pozycję w systemie rodzinnym, musi poradzić sobie ze zrozumieniem relacji panujących

w grupie, do której przychodzi, tak aby już na początku nie zostać odrzuconym. Problemem w interakcji z rówieśnikami przebywającymi pod jednym dachem jest brak znajomości doświadczeń, które Ci domownicy już wspólnie przeżyli. Osoby, do których dziecko trafia łączą już jakieś więzi, doświadczenia, relacje. Nowe dziecko wkracza tam z własnymi doświadczeniami, co czasami może się wiązać z etykietą nowego członka grupy. Ważnym jest, by nie wiązało się to z wykluczeniem, a okres adaptacji do grupy był jak najkrótszy. Problemem, z którym mogą borykać się trafiające do rodziny zastępczej dzieci jest poczucie czasowego pobytu w rodzinie, w porównaniu chociażby do biologicznych dzieci rodziców zastępczych. Myśli takie mogą się szczególnie pojawiać u dzieci, które wędrowały z różnych placówek i zmieniały dosyć często swoje otoczenie. Poczucie braku stałości może hamować przebieg procesu budowania pozytywnych relacji oraz może być źródłem lęku doznawanego przez dzieci (Kałucka, 2011).

Ponadto, opiekunowie zastępczy nie przejmują opieki na zasadach rodziny adopcyjnej i powinni wspierać relację dziecka z rodziną naturalną (Kalus, 2014c). W tym aspekcie należy również zwrócić uwagę na postawę rodziców biologicznych względem umieszczenia ich dziecka w pieczy. Udział rodziców biologicznych w procesie wychowawczym ma istotne znaczenie dla rozwoju ich dzieci, jednakże niejednokrotnie rodzice naturalni podważają w oczach dziecka autorytet rodziców zastępczych (Górska, 2011; Zybura, 2016). Jedni rodzice są zmotywowani i pracują nad swoimi problemami, aby po odebraniu im dziecka, jak najszybciej móc ponownie przejąć opiekę i odzyskać władzę rodzicielską. Do drugiej grupy należą natomiast rodzice biologiczni, którzy tylko stwarzają pozory pracy nad sobą. Ma to negatywny wpływ na dziecko, w trakcie kontaktów z dzieckiem wzbudzają nadzieję na pozytywne rozwiązanie problemu i reintegrację rodziny, co w rzeczywistości, często nie jest możliwe. Rodzice biologiczni mogą także prezentować negatywne postawy względem odebrania im dziecka i charakteryzować się postawą roszczeniową, obwiniając innych za zaistniałą sytuację. Rodzice o takiej postawie nie podejmują właściwej współpracy, a przez to utrudniają pracę, tworząc negatywną atmosferę dla rozwoju dziecka w pieczy zastępczej. Problem potęguje negatywny stosunek rodziców zastępczych względem rodziny pochodzenia dziecka. Dziecko obserwuje konflikt i samo przeżywa konflikt lojalnościowy (Górska, 2011).

W wyniku wielu negatywnych chwil doświadczonych w rodzinnym domu (złe traktowanie, problemy rodziców biologicznych, śmierć bliskich, czy trudności zdrowotne), wychowankowie pieczy zastępczej zauważają i doceniają pozytywne aspekty pobytu w opiece zastępczej. W opinii wychowanków piecza zastępcza

pozwała na przygotowanie się do wyzwań dorosłości - uzyskanie wykształcenia i rozwijanie kompetencji zwiększających szanse znalezienia pracy i założenia rodziny. Opieka zastępcza umożliwia również przerwanie traumatycznych doświadczeń z rodzinnego domu. Ciekawym jest także fakt, że wychowankowie, jako osoby dorosłe wspominają opuszczenie placówki opiekuńczo-wychowawczej w kategoriach traumatycznego doświadczenia (Kowalski, 2018).

Charakteryzując zatem sytuację dziecka w pieczy zastępczej należy uwzględnić m.in. etap jego rozwoju, kondycję psychofizyczną oraz nastawienie w momencie gdy trafia do rodziny zastępczej, a także przyczynę pozbawienia rodziców biologicznych opieki oraz doświadczenia, które były jego udziałem w rodzinie biologicznej, szczególnie sposób reakcji na nie (np. jakość funkcjonowania w chwili umieszczenia, poziom zaległości szkolnych). Poza tym uwzględnia się również strukturę rodziny zastępczej i relacje w niej panujące. Gdy dziecko, jako niemowlę trafia do pieczy zastępczej, ma większe szanse na ukształtowanie bezpiecznego przywiązania i potencjalnie przeżywa mniej traumatycznych doświadczeń. Natomiast u starszych dzieci i nastolatków warto zwrócić uwagę na poczucie odrzucenia i osamotnienia, potrzeby poznawcze dotyczące chęci zdobycia wiedzy na temat rodziców biologicznych, a także sposoby wyrażania tych potrzeb.

Opisywane aspekty funkcjonowania dzieci, wychowujących się w rodzinie zastępczej mogą być związane z ich poziomem rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społeczno-moralnego, a także wielkością zmiany rozwojowej w wymienionych obszarach w trakcie adolescencji.

5.2 PROBLEMY ZWIĄZANE Z RÓŻNYMI FORMAMI PIECZY ZASTĘPCZEJ

5.2.1 PIECZA RODZINNA A INSTYTUCJONALNA

Zarówno wśród badaczy, jak również praktyków zajmujących się organizacją pieczy zastępczej, toczą się spory wokół korzyści i ograniczeń związanych z rodzinną i instytucjonalną pieczą zastępczą.

Aktualne rozwiązania systemowe prowadzą do preferencji rodzinnych form. Należy jednak podkreślić sensowność istnienia instytucjonalnych form pieczy zastępczej. W indywidualnych przypadkach wydaje się ona korzystnym rozwiązaniem. Dla przykładu, gdy do pieczy zastępczej trafia liczne rodzeństwo, dla którego nie znajdzie się jedna rodzina zastępcza, wydaje się bardziej korzystnym umieszczenie całego rodzeństwa w jednej instytucji, niż jego rozdzielanie. Ponadto analiza sytuacji dziecka może wykazać, że poprzez pobyt wychowanka

w instytucjonalnej pieczy zastępczej zaistnieją większe szanse na reintegrację rodziny, np. dzięki lepszemu kontaktowi dziecka z rodzicami naturalnymi. Trudno dokonać jednoznacznej oceny wszystkich form pieczy zastępczej, ponieważ ocena ta zależy od indywidualnej sytuacji każdego z wychowanków (Andrzejewski, 2012). Ciężko zatem rozstrzygnąć jednoznacznie jaki rodzaj opieki jest najbardziej optymalny dla rozwoju dziecka: piecza instytucjonalna, rodziny zastępcze spokrewnione, czy niespokrewnione, chociaż naturalną potrzebą jest poszukiwanie mocnych i słabych stron każdej z możliwych form pieczy, tak aby jak najlepiej stymulować rozwój wychowanków.

Każda z tych form może stwarzać inne warunki rozwoju. Poszczególne formy różnią się w zakresie doświadczeń opiekunów, możliwością realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych wynikających z wiedzy, doświadczeń, ale i relacji z dzieckiem. W rodzinach spokrewnionych te relacje i wspólne doświadczenia budowane są jeszcze przed etapem umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej, bo zwykle dzieci znają swoich dziadków, albo starsze rodzeństwo. W rodzinach zastępczych niespokrewnionych i w pieczy instytucjonalnej dziecko musi nawiązać nowe relacje z obcymi osobami, napotyka nowe zasady życia obowiązujące w rodzinie zastępczej, a nabyte dotychczas doświadczenia i nawyki mogą być nieakceptowane przez nowych opiekunów. Wchodzą więc w nową rzeczywistość, co ma swoje wady i zalety, jednakże dobitnie pokazuje, że inne są warunki rozwoju w poszczególnych środowiskach zastępczych. Warunki te mogą sprzyjać lub przeciwnie - ograniczać rozwój różnych form aktywności własnej dziecka.

M. Andrzejewski twierdzi, że rodzinna piecza zastępcza niesie ze sobą pewne ryzyko, czasami większe niż piecza instytucjonalna. Polega ono na tym, iż w przypadku niewydolności procesu wychowawczego rodziców zastępczych istnieje możliwość większego rozczarowania ze strony dziecka, niż w przypadku zawodu pojawiającego się podczas pobytu w instytucjonalnej pieczy. Wyobrażenia dziecka i marzenia o idealnej rodzinie mogą spotkać się z negatywnym obrazem świata rzeczywistego, pełnego rozczarowań i trudów. Wydaje się, że w przypadku pieczy instytucjonalnej rozmiar oczekiwań jest mniejszy (Andrzejewski, 2012). Jest to szczególnie istotne, kiedy rodzice biologiczni nie akceptują decyzji o odebraniu im dziecka, niejednokrotnie wpływając na jego emocje i adaptację w rodzinie zastępczej (Górska, 2011). Jednocześnie, w przypadku rodzinnych form pieczy zastępczej nierzadko zdarza się, że rodzice zastępczy przyjmują negatywną postawę wobec członków rodziny pochodzenia dziecka, co może utrudniać reintegrację rodziny biologicznej i w konsekwencji uniemożliwiać powrót dziecka (Andrzejewski, 2012). Nawet, jeśli celem rodziców zastępczych jest koncentracja

na opiece nad dzieckiem, a nie na reintegracji i wspieraniu biologicznych rodziców (Warde, 2008), to ich postawa wobec rodziny pochodzenia dziecka może mieć istotne znaczenie również dla rozwoju i dobrostanu wychowanka.

Specyfikę funkcjonowania spokrewnionych i niespokrewnionych rodzin zastępczych i ich związek z rozwojem wychowanków opisano w kolejnym podrozdziale.

5.2.2. OPIEKA NAD DZIECKIEM W RÓŻNYCH TYPACH RODZIN ZASTĘPCZYCH - PODOBIENSTWA I RÓŻNICE W ŚWIETLE BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH

Różnice między rodzinami zastępczymi spokrewnionymi a niespokrewnionymi z dzieckiem są szczególnie interesujące i ważne z kilku względów. Działania prawne preferują rodzinne formy pieczy zastępczej nad instytucjonalnymi. Rodziny spokrewnione od wielu lat są najpowszechniejszą formą opieki zastępczej. Widoczna jest potrzeba tworzenia rodzin zastępczych niespokrewnionych: niezawodowych i zawodowych oraz rodzinnych domów dziecka. Każdy z typów rodzinnej pieczy zastępczej ma wady i zalety, które są istotne w procesie opiekuńczo-wychowawczym oraz w rozwoju małoletnich i były one przedmiotem kilku badań opisanych w literaturze anglojęzycznej.

Prowadzone dotychczas analizy dotyczące pieczy zastępczej wskazują na różnice między środowiskiem zastępczym spokrewnionym, a niespokrewnionym z dzieckiem. Jedną z różnic jest postrzeganie sytuacji dziecka i jego historii. Jill Berrick (1997), na podstawie badań przeprowadzonych na dwóch grupach rodzin zastępczych: spokrewnionych i niespokrewnionych odkryła, że opiekunowie spokrewnieni w porównaniu do niespokrewnionych z dzieckiem w mniejszym stopniu zwracają uwagę na negatywne doświadczenia jakie były udziałem ich podopiecznych rodzinie biologicznej. W konsekwencji dzieci z rodzin spokrewnionych w porównaniu do dzieci z rodzin niespokrewnionych rzadziej korzystają ze specjalistycznej pomocy. Ponadto rodzice niespokrewnieni są lepiej przygotowani na różne sytuacje wychowawcze, w tym kryzysowe. Rodziny zastępcze spokrewnione, w porównaniu z zawodowymi, posiadają bardziej ubogą wiedzę dotyczącą wychowania, a jednocześnie silniejsze emocjonalne więzi z dzieckiem, co często niekorzystnie rzutuje na ich postawy rodzicielskie. W literaturze znajdujemy niespójne doniesienia dotyczące postaw rodzicielskich opiekunów z rodzin spokrewnionych i niespokrewnionych; wskazuje się bowiem, że w obydwu typach rodzin stosowane są podobne, dyscyplinujące metody wychowawcze

(Berrick, 1997), a jednocześnie przytaczany jest pogląd, że rodzice spokrewnieni są bardziej pobłażliwi wobec dzieci, przez co lekceważą problematyczne zachowania podopiecznych (Walęcka-Matyja, 2015).

Przegląd literatury przedmiotu wskazuje, że atutem rodzin spokrewnionych jest właśnie pokrewieństwo, większa naturalność relacji oraz znajomość środowiska przez dziecko, co ułatwia jego adaptację. Ponadto dziadkowie, krewni lub rodzeństwo zazwyczaj w większym stopniu umożliwiają dziecku posiadanie kontaktu z rodzicami naturalnymi (Holtan i in. 2005). Także podejmowanie przez rodziców biologicznych wysiłków zmiany stylu życia stwarza bardziej pozytywne warunki dla funkcjonowania i rozwoju dziecka, sprzyjając jednocześnie perspektywie reintegracji rodziny pochodzenia. Znajomość środowiska spokrewnionego daje możliwość większej sieci wsparcia - nie tylko od rodziców zastępczych, ale i innych krewnych (Berrick, 1997; Łockiewicz, Jankowska, 2012; Matejek, 2015). Wymienione cechy przemawiają na rzecz rodziny spokrewnionej jako zapewniającej bardziej korzystne warunki dla rozwoju podopiecznego (Holtan i in. 2005). Odmienne wnioski wynikają z badania Femke Vanschoonlandt, która wraz z zespołem (2012) przeprowadziła analizy porównawcze dotyczące jakości kontaktu z rodzicami biologicznymi dzieci z rodzin zastępczych spokrewnionych i niespokrewnionych. Wychowankowie z rodzin niespokrewnionych w porównaniu z rówieśnikami z rodzin zastępczych spokrewnionych ujawnili bardziej pozytywny kontakt z rodziną biologiczną, a jednocześnie mniejszą liczbę zachowań problemowych. Z innych badań wynika, że odpowiedzialne odwiedziny rodziców biologicznych sprzyjają rozwojowi i adaptacji dzieci do wymogów dorosłości (Berrick, 1992; Metzger, 2008; O'Donnell, 2001).

W literaturze przedmiotu wskazuje się też, że dziadkowie pomimo trudności w wychowywaniu wnuków są bardziej wytrwali w sprawowaniu swojej funkcji i w porównaniu do opiekunów obcych, rzadziej rezygnują z opieki nad powierzonymi dziećmi (Łockiewicz, Jankowska, 2012; Koh, 2010). Ponadto 9-letnie badania longitudinalne, prowadzone w USA, zdają się wskazywać na większą stabilizację dzieci w opiece zastępczej spokrewnionej (Koh, Testa, 2008), a z kolei hiszpańskie analizy oparte na danych statystycznych i wywiadach z pracownikami pieczy zastępczej wskazały na stabilność życia dzieci w rodzinach niespokrewnionych. W drugim etapie pomiaru, po upływie sześciu lat prawie 70% ze 104 badanych dzieci, nadal mieszkało z tą samą rodziną niespokrewnioną (Bernedo i in. 2016). Inne źródła wskazują natomiast, że przejście opieki przez osoby spokrewnione może mieć odwrotne do zamierzonych skutki i zaburzać funkcjonowanie rodziny. Jedną z trudności są możliwe konflikty na linii rodzice

biologiczni–dziadkowie, pełniący rolę rodziców zastępczych. Sytuacje może potęgować zamieszkiwanie pod jednym dachem, co w rzeczywistości prowadzi do niewielkich zmian w sytuacji opiekuńczo-wychowawczej dziecka (Łockiewicz, Jankowska, 2012; Matejek, 2015). Z badań wynika, że dzieci wychowujące się pod opieką dziadków, charakteryzują się wyższym poziomem problemów zdrowotnych (somatycznych i psychicznych) oraz większą liczbą negatywnych zachowań m.in. w funkcjonowaniu szkolnym. Dodatkowo dzieci umieszczone w rodzinach niespokrewnionych i dalszej rodzinie częściej korzystają z pomocy specjalistów niż dzieci przebywających pod opieką dziadków (Łockiewicz, Jankowska, 2012).

Jednym ze źródeł trudności w adaptacji wychowanków w spokrewnionej pieczy zastępczej może być konflikt lojalnościowy. Dziecko nie wie kogo powinno słuchać – rodziców, czy dziadków i w konsekwencji tego, nie ma możliwości obserwowania i uczenia się prawidłowych relacji w rodzinie. Ponadto zaznaczająca się duża, wręcz między pokoleniowa różnica wieku i problemy zdrowotne dziadków (które towarzyszą procesom starzenia się) powodują, że opiekunowie w rodzinnej pieczy zastępczej często nie mają możliwości udzielania prawidłowej pomocy dzieciom pozostającym pod ich opieką (Łuczyński, 2008; Matejek, 2015; McKellar, 2007; Miłkowska, Rostowska, 2013). Jednocześnie w jednym z ostatnich opracowań dotyczących porównania rodzin spokrewnionych i niespokrewnionych, wskazano, że dzieci wychowywane w pieczy spokrewnionej, w porównaniu z tymi z rodzin niespokrewnionych, charakteryzują się wyższym poziomem zdrowia psychicznego (Xu, Bright, 2018). Zaobserwowana zależność może jednak wynikać z tego, że dzieci w rodzinach spokrewnionych rzadziej korzystają z pomocy specjalistów, a opiekunowie spokrewnieni często lekceważą negatywne doświadczenia dzieci (Berrick, 1997; Wałęcka-Matyja, 2015). Rodzina zastępcza niespokrewniona, w porównaniu z rodziną spokrewnioną, dzięki temu, że rodzice w tej pierwszej mają zazwyczaj pełniejsze wykształcenie, posiadają specjalistyczną wiedzę zdobytą na wstępnych szkoleniach, a w konsekwencji lepiej dostrzegają trudności w funkcjonowaniu dzieci i mają większą chęć pracy nad nimi a także (Berick, 1997; Łockiewicz, Jankowska, 2012; Wałęcka-Matyja, 2015; Stein i in. 2014) są młodszy, co zwykle wiąże się z ich lepszą kondycją fizyczną, może stwarzać dla dziecka korzystniejsze warunki rozwoju. Omawiane rodziny zastępcze różnią się też pod względem motywacji przejęcia opieki nad dzieckiem. Rodzice spokrewnieni podkreślają moralny obowiązek, silny jest zatem komponent emocjonalny, definiowany jako potrzeba zapewnienia dziecku godziwych warunków. Wśród rodzin niespokrewnionych argumentem jest chęć pomocy dziecku, nierzadko z perspektywą późniejszej adopcji. Czasami motywem bywa realizacja

własnych ambicji (Walęcka-Matyja, 2015). Różnice w motywacjach rodziców zastępczych mogą się przekładać na ich postawy rodzicielskie (Plopa, 2011; Ziemska, 1973) oraz poziom zaangażowania w rodzicielstwo, które ma związek z jakością działań opiekuńczych, a przez to z rozwojem zarówno nastolatków, jak i rodziców. Wysoki poziom zaangażowania rodzicielskiego sprzyja wzmocnieniu podmiotowości dziecka, dostosowywaniu metod wychowawczych do jego potencjału, a przez to wzmocnieniu samooceny dziecka przez dawanie mu poczucia bezpieczeństwa i akceptacji (Bakiera 2013b, 2013c, 2016).

Kolejną zaznaczającą się różnicą są kompetencje wychowawczo-dydaktyczne opiekunów. Są one niezwykle istotne w sytuacji zaległości szkolnych dziecka, które wymagają pomocy. Braki w wiedzy w odniesieniu do „przerobionego” materiału oraz złożoność i trudność zagadnień wobec, których staje dziecko w szkole wymusza konieczność zapewnienia mu pomocy ze strony rodziny zastępczej. Dziadkowie, ze względu na trudności związane z wiekiem, mogą nie mieć szans na poradzenie sobie z tym wyzwaniem (Kusio, 1998; Łuczyński, 2008; Matejek, 2015; Winogrodzka, 2007).

Porównując typy rodzinnej pieczy zastępczej warto zwrócić uwagę na to, że wchodząc do rodziny niespokrewnionej, dziecko zderza się z nowym dla niego środowiskiem, niekiedy pod wieloma względami nieporównywalnym z rodziną biologiczną. Z jednej strony może to stwarzać sprzyjające warunki dla rozwoju dziecka, a z drugiej adaptacja do takiej rodziny może być dla niego trudniejsza. W rodzinie niespokrewnionej mogą istnieć zupełnie inne zasady, wartości, normy i tradycje niż w rodzinie pochodzenia. Powoduje to u dziecka trudności w prawidłowej adaptacji (Walęcka-Matyja, 2015).

W obu typach rodzin zastępczych występuje dość podobna, specyficzna dla tej opieki sytuacja wychowawcza. W roli osób odpowiedzialnych za proces wychowawczy dziecka zaangażowane są aż trzy strony: rodzice zastępczy, rodzice naturalni oraz specjaliści pomocy społecznej (Walęcka-Matyja, 2015). W kwestii podstawowych zmiennych materialnych, demograficznych, czy warunków lokalowych wyniki badań nie są jednoznaczne, aczkolwiek rodziny zastępcze spokrewnione i niespokrewnione zabezpieczają podstawowe potrzeby dzieci (Łockiewicz, Jankowska, 2012).

Odwołując się do literatury przedmiotu można wskazać kilka uniwersalnych, niezależnych od pokrewieństwa zasad, sprzyjających rozwojowi dzieci w rodzinach zastępczych.

Jedna z nich dotyczy znaczenia stabilności środowiska wychowawczego. Molly Fechter-Leggett i Kirk O'Brien (2010) wskazują na związek stabilności

środowiska z budowaniem więzi, ciągłością specjalistycznego wsparcia, rozwojem umiejętności (m.in. edukacyjnych) oraz takich indywidualnych właściwości wychowanków, jak poczucie własnej wartości (Fechter-Leggett, O'Brien, 2010). Podobnie Katarzyna Wałęcka-Matyja (2015) na podstawie przeglądu badań wykazała, że dla dziecka korzystniejsze jest stabilne środowisko zastępcze niż szybki powrót do rodziny biologicznej (Wałęcka-Matyja, 2015). Stabilizacja jest zatem jedną z podstaw środowiska zastępczego i sprzyja rozwojowi dziecka (Holtan i in. 2013; Łockiewicz, Jankowska, 2012). Predyktorami trudności wychowanków i destabilizacji rodziny zastępczej okazuje się bardziej zaawansowany wiek dziecka w momencie jego umieszczenia, co też przekłada się na gorsze relacje między dzieckiem i opiekunami, zwłaszcza trudniejsze relacje emocjonalne (niski poziom ciepłych interakcji), związane z problemami w komunikacji (Bernedo i in. 2016).

Ponadto zauważa się pozytywny związek między zasobami rodziców i najbliższego środowiska a funkcjonowaniem i rozwojem wychowanków (Łockiewicz, Jankowska, 2012, Miłkowska, Rostowska, 2013). Istotne dla jakości funkcjonowania wychowanków są cechy osobowości rodziców zastępczych, relacje i komunikacja w rodzinie, a także współpraca między rodzicami zastępczymi, instytucje oraz specjaliści pracujący z dzieckiem.

Badania młodzieży z trudnych środowisk pokazują, że mentorem wspierającym rozwój dziecka może być każdy, niezależnie od pokrewieństwa (Benson, Scales, Mannes, 2003; Benson i in. 2006; Miłkowska, Rostowska, 2013; Ostaszewski, 2014; Hollingworth, 2012; Rice, Girvin, Primak, 2014). Dla przykładu, zespół rumuńskich badaczy analizował rozwój wychowanków pieczy zastępczej we wczesnym dzieciństwie (30 i 42 miesiąc życia). Okazuje się, że już w przypadku tak małych dzieci, mogą występować różnice w poziomie koncentracji i pozytywnego afektu w zależności od miejsca pobytu dziecka. Dzieci przebywające w rodzinnej pieczy cechują się wyższym poziomem analizowanych zmiennych w porównaniu do dzieci umieszczonych w pieczy instytucjonalnej (Gher i in. 2009). Potwierdzeniem znaczenia właściwej relacji pomiędzy opiekunem a dzieckiem, są wyniki badań dotyczących rozwoju językowego dzieci w 3-4 roku życia. Lindsay Zajac, Mary Dozier i Lee Raby (2019) dokonali analiz porównawczych dzieci, które doświadczyły maltretowania w dzieciństwie. Spośród badanych, 176 dzieci zostało umieszczonych w rodzinach zastępczych, a 144 dzieci pozostało pod opieką rodziców biologicznych i kontrolą opieki społecznej. Analizy wykazały, że dzieci w pieczy zastępczej osiągały wyższe wyniki językowe zarówno w wieku 3, jak i 4 lat (Zajac, Dozier, Raby, 2019). Ponadto wyniki badań prowadzonych w celu określenia związku typów opieki zastępczej z funkcjonowaniem

w dorosłości wskazują, że nie rodzaj pieczy zastępczej (rodzinna/ pozarodzinna), a raczej czynniki określające jakość funkcjonowania w rodzinie zastępczej, poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji oraz złożoność negatywnych doświadczeń i reakcje na nie - mogą mieć większe znaczenie dla sytuacji zdrowotnej i rozwoju wychowanków (Fechter-Leggett, O'Brien, 2010).

Trzecią uniwersalną, niezależną od stopnia pokrewieństwa, regułą rozwoju dzieci w pieczy zastępczej jest związek pomiędzy funkcjonowaniem dziecka a jego historią życia i indywidualnym potencjałem. Analizy przeprowadzone przez Julie McCrae i zespół (2010) pokazują, że skutki pobytu w pieczy zastępczej rodzinnej, czy instytucjonalnej mogą być zróżnicowane, co w kontekście interakcyjnych modeli rozwoju można zrozumieć jako efekt dynamicznej współzależności między indywidualnym wyposażeniem dziecka, a charakterystykami opieki (zarówno w rodzinie biologicznej jak i poza nią), które stanowią elementy mikro i mezosystemu w których rozwija się dziecko (Bronfenbrenner, 1979). Zatem to nie wyłącznie, typ opieki zastępczej wydaje się mieć znaczenie dla adaptacji i rozwoju dziecka (McCrae i in. 2010). Stąd też zalecenie Sandry Beeman, Hyungmo Kima i Susan Bullerdick (2000), aby decyzja o tym w jakiej rodzinie umieścić dziecko (spokrewniona, czy niespokrewniona) uwzględniała takie zmienne jak np. wiek dziecka, czy jego doświadczenia w rodzinie naturalnej. Dzieci starsze mają bowiem już określone doświadczenia z dalszą rodziną (potencjalną rodziną zastępczą) i dlatego mogą w odmienny sposób niż dzieci małe reagować na umieszczenie w określonej pieczy zastępczej (Beeman, Kim, Bullerdick, 2000). Analiza wywiadów przeprowadzonych z rodzinami zastępczymi w Hiszpanii prowadzi do wniosku, że rodzice zastępczy pomimo ogólnego zadowolenia z pełnionej funkcji, wskazują na kilka kluczowych aspektów, które nadal wymagają doskonalenia. Oprócz spraw materialnych, rodzice zastępczy poruszali kwestię lepszego informowania o historii dziecka, jego specyficznych doświadczeniach i potrzebach. Wskazywano, że należy także w większym stopniu uwrażliwiać pracowników pieczy zastępczej - pomocy społecznej na potrzeby rodzin zastępczych oraz zwracać uwagę na trudności w kontakcie z rodziną biologiczną (Lopez, del Valle, 2016).

Ponadto, jak wykazały m.in. badania Bryana Warde (2008) cechą charakterystyczną, niezależną od typu rodziny zastępczej, jest koncentracja opiekunów zastępczych na rozwoju dziecka, przy jednoczesnym zaniedbywaniu potrzeby reintegracji rodziny biologicznej (i potrzeb dotyczących kontaktu z rodziną biologiczną). Stąd też Brian Christenson i Jerry McMurtry (2009) wskazują na znaczenie programów szkoleniowych dla wszystkich rodziców zastępczych

oraz prowadzenia odpowiednich działań profilaktycznych. Na podstawie ewaluacji programów dokonanych przez autorów artykułu można wnioskować, że stworzenie odpowiednich warunków i sieci wsparcia może być kwestią kluczową niezależnie od stopnia pokrewieństwa otoczenia i dziecka, które przejmuje opiekę nad dzieckiem.

Przedstawione analizy prowadzone były przede wszystkim na gruncie amerykańskim, czy zachodnioeuropejskim. W literaturze polskiej brakuje systematycznych analiz opartych na badaniach dotyczących rozwoju wychowanków pieczy zastępczej. Do nielicznych badań należą te przeprowadzone przez Agnieszkę Miłkowską i Teresę Rostowską (2013), w których sprawdzano poziom kompetencji społecznych wychowanków rodzin zastępczych i rodzin naturalnych oraz Jacka Łukasiewicza i Marcina Stencela (2018), którzy badali system wartości wychowanków pieczy zastępczej. Poza tymi eksploracjami kwestie przedstawiane w polskiej literaturze dotyczą głównie rozstrzygnięć teoretycznych, porównań socjologicznych, czy analiz demograficznych, oraz warunków materialno-bytowych lub ograniczają się do jednej wybranej sfery aktywności dziecka, np. sfery szkolnej (Ruszkowska, 2013).

Podsumowując, dotychczasowe analizy badawcze dotyczące pieczy zastępczej, w których porównywano rodziny zastępcze spokrewnione i niespokrewnione, wskazują z jednej strony na różnice między rodzinami, z drugiej podkreślają możliwość pozytywnego rozwoju dziecka niezależnie od typu rodziny zastępczej, a raczej w zależności od stabilności środowiska rodzinnego oraz predyspozycji indywidualnych zarówno opiekunów, jak i dzieci. Można zatem wnioskować, że istnieją pewne uniwersalne predyktory sprzyjające pozytywnemu rozwojowi dzieci w pieczy zastępczej, a różne typy rodzin zastępczych mają swoje pozytywne i negatywne cechy związane z możliwym poziomem funkcjonowania dziecka.

5.3 NURT POZYTYWNEGO ROZWOJU MŁODZIEŻY W BADANIACH PIECZY ZASTĘPCZEJ

Dotychczas przeprowadzono niewiele badań w nurcie PYD, dotyczących rozwoju wychowanków opieki zastępczej. Większość badań opiera się na czynnikach ochrony bądź czynnikach ryzyka rozwoju młodzieży. Badacze poszukują także efektów wdrażanych programów profilaktycznych, opartych na idei wzmacniania naturalnego potencjału, np. poprzez rozwój kreatywnych zainteresowań.

Dla przykładu, Karen Rice, Heather Girvin i Sarah Primak (2014) opisały skuteczne efekty wprowadzonego programu profilaktycznego, polegającego

na udziale wychowanków w zajęciach rozwijających zainteresowanie fotografią. Stanowiło to pewnego rodzaju arteterapię dla młodzieży, poprzez zwiększenie zaangażowania młodych ludzi w budowanie relacji oraz umiejętności współpracy (Rice, Girvin, Primak, 2014).

Ponadto Robin Howse, David Diehl i Carol Trivette (2010) wskazują na potrzebę wdrażania programów opartych na wzmacnianiu naturalnych zasobów i potencjału młodzieży z pieczy zastępczej. Działania zastosowane w ramach projektu badawczego, oparte na wzmacnianiu zasobów poznawczych, emocjonalnych i społecznych, wykazały pozytywny związek z rozwojem podopiecznych. W badaniu uczestniczyło jednak tylko 18 wychowanków, dlatego wnioski mogą mieć ograniczony charakter (Howse, Diehl, Trivette, 2010). Ponadto analiza wyników innych badań; prowadzonych w grupie 54 wychowanków wykazała, że istnieje związek postrzegania własnej osoby z postawą względem wsparcia i adopcji. Jednocześnie rezultaty badań wskazują na to, że programy działania względem wychowanków powinny uwzględniać takie indywidualne cechy, jak np.: płeć czy wiek, a w społeczeństwach wielokulturowych - uwarunkowania kulturowe i rasowe (Diehl, Howse, Trivette, 2011). Z wyników badań Jill Waterman in. (2013), przeprowadzonych wśród dzieci z pieczy zastępczej umieszczonych w rodzinach adopcyjnych wynika, że w pierwszym roku adopcji obserwuje się u dzieci szczególnie szybki wzrost kompetencji poznawczych, co autorzy tłumaczą wpływem cieplej, wspierającej opieki (Waterman i in. 2013). Katie Albertson wraz z zespołem (2018) zwróciła uwagę na to, że duże znaczenie w rozwoju młodzieży pozostającej w pieczy zastępczej ma oddziaływanie społeczno - kulturowe, w tym przekazy medialne. Można zatem wnioskować, że dla rozwoju dzieci w pieczy zastępczej znaczenie ma nie tylko najbliższe otoczenie, jakim jest rodzina, ale szeroki kontekst społeczny. Autorzy badań podkreślają także, że dla wychowanków pieczy zastępczej nie zawsze efektywna jest nauka w standardowej szkole (Barnow i in. 2015). Liczne doniesienia pokazują, że wychowankowie mają trudności w funkcjonowaniu szkolnym. Często wynikają one z posiadanych zaległości z wcześniejszego okresu edukacji, a także doświadczają problemów w relacjach rówieśniczych, wskutek czego często ich wyniki edukacyjne w porównaniu z wynikami rówieśników z rodzin biologicznych są na niższym poziomie (Górska, 2011; Wałęcka-Matyja, 2015; Ruskowka, 2013; Winogrodzka, 2007). Dlatego tak ważne jest dostosowywanie programów do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka. Także istotną kwestią są doświadczenia dziecka sprzed umieszczenia w pieczy zastępczej. Liczne badania wskazują na negatywne konsekwencje stresowych i urazowych doświadczeń, związanych przemocą, czy

wykorzystaniem. Traumatyczne doświadczenia mogą modyfikować przebieg rozwoju zarówno psychicznego, jak i fizycznego (Chen i in. 2010; Houdek, Gibson, 2017, Mendle i in. 2011). Badania prowadzone na grupie 100 dorastających dziewcząt w pieczy zastępczej z historią maltretowania w biologicznej rodzinie wskazują, że traumatyczne doświadczenia miały fizyczne następstwa w postaci wcześniejszego rozpoczęcia okresu przedpokwitaniowego (Mendle i in. 2011).

Podsumowując, badania dotyczące funkcjonowania rodzin zastępczych spokrewnionych i niespokrewnionych, a także analizy odnoszące się do rozwoju nastolatków pozostających w pieczy zastępczej, wskazują na potrzebę uwzględniania podmiotowych charakterystyk w procesie podejmowania decyzji o typie najbardziej korzystnej dla dziecka opieki. Należą do nich historia, płeć dziecka, wcześniejsze doświadczenia, indywidualna prężność. Ponadto bardzo ważne są zarówno cechy najbliższego otoczenia dziecka, jak np. jakość funkcjonowania rodziny zastępczej, relacje z rodzicami zastępczymi i naturalnymi, jak i dalszego środowiska (rówieśnicy, różnego rodzaju instytucje). Jak się okazuje dla adaptacji dziecka do życia w rodzinie zastępczej, a także prawidłowego dalszego rozwoju, również w przypadku powrotu do rodziny biologicznej, istotne jest budowanie związków emocjonalnych, rozwijanie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych, a także inicjowanie i rozwijanie pozaszkolnych zainteresowań dzieci. Relacja z rodzicem zastępczym, opiekunem, który zainspiruje dziecko do właściwych działań i stanie się mentorem pozytywnego rozwoju wychowanka z perspektywą właściwej adaptacji do dorosłości, jest wyzwaniem rodzicielstwa zastępczego w perspektywie proponowanej teorii PYD.

W rozdziale piątym zdefiniowano oraz scharakteryzowano funkcjonowanie rodzin zastępczych, omówiono uniwersalne cechy pieczy zastępczej oraz uwzględniono charakterystyczne właściwości poszczególnych typów środowisk zastępczych, ze szczególną koncentracją na podobieństwach i różnicach pieczy spokrewnionej i niespokrewnionej z dzieckiem. Skoncentrowano się na psychospołecznych aspektach funkcjonowania dzieci pozbawionych codziennej opieki rodziców biologicznych. Ukazano czynniki zagrażające właściwej adaptacji do dorosłości, zestawiając je z potencjalnymi czynnikami mogącymi sprzyjać rozwojowi, pomimo trudnej sytuacji rodzinnej. Potencjalne możliwości rozwojowe omówiono w kontekście pojawiających się w ostatnich latach badań osadzonych w nurcie pozytywnego rozwoju młodzieży.

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

6.1 PROBLEMATYKA BADAŃ WŁASNYCH

Przedmiotem badań własnych jest analiza rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych młodzieży wychowywanej w rodzinnej pieczy zastępczej i w rodzinach biologicznych. Wybrane zostały te zdolności ponieważ jak wynika z analiz prowadzonych z perspektywy podejścia *positive youth development* stanowią one podstawę adaptacji do wymogów dorosłego życia (Shek, Sun, Merrick, 2013, Taylor i in., 2017, Weissberg i in. 2015). W niniejszym badaniu cecha *prężność psychiczna* reprezentuje właściwości indywidualne nastolatków, a jakość systemu rodzinnego oraz charakterystyki postaw rodzicielskich, w ocenie dorastającej młodzieży, stanowią właściwości najbliższego kontekstu jej rozwoju.

Autorzy podejmujący tematykę rozwoju nastolatków poszukują zarówno czynników ochronnych, jak i czynników ryzyka oraz interakcji pomiędzy nimi (Ostaszewski, 2014). Jednakże nadal w badaniach dominuje koncentracja na deficytach, zachowaniach ryzykownych i konsekwencjach negatywnych doświadczeń dla adaptacji w dorosłości. Jednakże wyeliminowanie zachowań niepożądanych nie oznacza równocześnie dobrego przygotowania do wyzwań dorosłości. Koniecznym zatem powinno być poszukiwanie predyktorów rozwoju kompetencji młodzieży. Prowadzone dotychczas badania pozwalają oczekiwać, że takie zmienne środowiskowe jak charakterystyki rodziny, czy postawy rodzicielskie mogą mieć znaczenie dla rozwoju nastolatków, co jest szczególnie ważne przy porównaniu dwóch systemów rodzinnych: rodziny biologicznej i zastępczej. Dla rozwoju wychowanków rodzin zastępczych niezwykle istotny jest sposób reakcji opiekunów, np. efektywność działań w odpowiedzi na dynamiczne zmiany w sytuacji wychowanków i rodziny, czy umiejętność poradzenia sobie ze specyficznymi dla

opieki zastępczej sytuacjami, jak mierzenie się z trudnymi pytaniami dotyczącymi rodziny pochodzenia (Kalus, 2014a, 2014b, 2014c, 2016).

W Polsce brakuje badań analizujących sytuacje wychowanków z perspektywy teorii systemowych (Ruszkowska, 2013), co powinno być kluczowe dla zrozumienia sytuacji dzieci wychowujących się bez rodziców biologicznych (Kalus, 2014a). Natomiast w literaturze anglojęzycznej takie podejście do rozwoju nastolatków staje się podstawą, prowadzone są rozważania teoretyczne oraz badania porównawcze dotyczące systemów pieczy zastępczej spokrewnionej i niespokrewnionej (m.in. Font, 2014, Koh, Testa, 2008, Vanschoonlandt i in. 2012). Liczne raporty wskazują na skuteczność działań w nurcie PYD w różnych grupach młodzieży (m.in. Dutra-Thome, DeSousa, Koller, 2019, Tirrel i in. 2019), pojawiają się również pierwsze projekty kierowane do wychowanków pieczy zastępczej (m.in. Howse, Diehl, Trivette, 2010, Rice, Girvin, Primak, 2014).

Badania w nurcie pozytywnego rozwoju wskazują, że istnieją pewne ogólne zasady stymulacji rozwoju, jednakże przy wdrażaniu konkretnych działań profilaktycznych należy uwzględnić nie tylko te ogólne, fundamentalne zasady, ale i czynniki ochronne występujące w najbliższym środowisku, a także potencjał jednostki, przy jednoczesnym identyfikowaniu czynników ryzyka oraz eliminowaniu barier i ograniczeń.

Dlatego mając na uwadze opracowanie w przyszłości programów wspomagających rozwój młodzieży wychowywanej w rodzinach zastępczych ważne jest poznanie specyfiki funkcjonowania takich rodzin w naszym kraju.

6.2 CEL BADAŃ

Głównym celem badawczym jest porównanie zmiany w wybranych dziedzinach (kompetencje poznawcze, emocjonalne i społeczno-moralne), w okresie dwóch lat u adolescentów wychowywanych w rodzinach biologicznych i zastępczych.

Dla zrozumienia zmian w obrębie tych kompetencji młodzieży z analizowanych dwóch środowisk wychowawczych, w badaniu kontrolowano prężność psychiczną nastolatków, jako indywidualną predyspozycję oraz ocenę systemu rodzinnego i postaw rodzicielskich, które stanowią zmienne środowiskowe. Szczególnie interesujące jest porównanie ocen rodziny oraz postaw rodzicielskich dokonanych przez młodzież z rodzin biologicznych i zastępczych.

Prezentowane badania własne prowadzone były też ze względu na ważne jak sądzę praktyczne implikacje, w postaci możliwości przedstawienia rekomendacji

dla specjalistów pracujących z młodzieżą, w szczególności z młodzieżą wychowującą się w pieczy zastępczej.

W publikacji odwołuję się do wyróżnionych przez Bensona i in. (2006) głównych zasad pozytywnego rozwoju młodzieży, które mówią, że:

- młodzież ma wrodzoną zdolność do pozytywnego rozwoju,
- pozytywny rozwój jest możliwy w przypadku zapewnienia nastolatкови właściwych warunków środowiskowych stymulujących rozwój,
- rozwój jest możliwy, dzięki angażowaniu się nastolatka w odpowiednie relacje i aktywności społeczne,
- istnieją czynniki ogólne warunkujące pozytywny rozwój młodzieży, ale niektóre mogą być zależne od szczególnych warunków kulturowych/środowiskowych,
- komunikacja, pozytywne relacje oraz poczucie wspólnoty – stanowią źródło dla pozytywnego rozwoju młodzieży
- jeśli jednostka jest głównym podmiotem swojego rozwoju, to jej działania i relacje stanowią główny kontekst pozytywnego rozwoju (Benson i in., 2006; Barłóg, 2023, 2024).

W nawiązaniu do tych zasad oraz w oparciu o teorie systemowe leżące u podstaw koncepcji pozytywnego rozwoju młodzieży stworzono model badań własnych zakładający, że na rozwój kluczowych kompetencji psychospołecznych składa się interakcja czynników środowiskowych oraz właściwości indywidualnych, co dla wybranych w badaniu uwarunkowań przedstawiono na rysunku nr 2.

Rysunek 2 *Model teoretyczny badań własnych dotyczący zależności pomiędzy czynnikami środowiskowymi*



Model ten zakłada, że do znaczących czynników środowiskowych należy ocena postaw rodzicielskich oraz jakości funkcjonowania rodziny przez dziecko, co wynika z badań i analiz teoretycznych PYD pokazujących że pozytywne relacje z dorosłymi, ciepłe interakcje i modelowanie pozytywnych zachowań sprzyjają pozytywnemu rozwojowi młodzieży (Benson i in. 2006). Badacze podkreślają, że rozwój oprócz zmiennych środowiskowych zależy też od zmiennych pośredniczących, wysuwając hipotezę o znaczeniu prężności psychicznej (Lee, Cheung, Kwong, 2012; Cheung, Lee, Kwong, Busiol, 2015, Pinto, Laurence, Macedo, Macedo, 2021). Jako kluczowe obszary rozwoju nastolatków warunkujące podstawę ich adaptacji, również w dorosłości wskazuje się kompetencje poznawcze, emocjonalne oraz społeczno-moralne, dlatego wybrano właśnie te do analiz badawczych (Benson i in. 2006; Jones, Bouffard, 2012, Ostaszewski, 2014).

6.3 PYTANIA BADAWCZE

W nawiązaniu do głównego celu badania, jakim jest porównanie wielkości zmiany w obszarze kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych (w okresie dwóch lat) u młodzieży wychowywanej w rodzinach biologicznych i zastępczych, wyróżniono dwa główne pytania badawcze, które brzmią następująco:

I Czy w okresie dwóch lat nastąpiła zmiana w kompetencjach poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych u młodzieży z rodzin zastępczych i biologicznych?

II. Czy typ rodziny (biologiczna/ zastępcza) różnicuje w okresie dwóch lat wielkość zmiany w kompetencjach poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych młodzieży?

Sformułowano również dodatkowe pytania badawcze, na które odpowiedzi, prezentowane tutaj w pierwszej kolejności, pozwolą poszerzyć wiedzę o uwarunkowaniach rozwoju nastolatków z różnych środowisk wychowawczych.

W odniesieniu do każdego z dwóch etapów badania sformułowano identyczny zestaw szczegółowych pytań:

1. Czy młodzież z różnych typów rodzin różni się między sobą pod względem poziomu kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych?
2. Czy młodzież z różnych typów rodzin różni się pod względem oceny

natężenia postaw rodzicielskich oraz oceny jakości funkcjonowania rodziny¹?

3. Czy młodzież z różnych typów rodzin w pierwszym etapie badania różni się między sobą pod względem poziomu prężności psychicznej?
4. Czy poziom prężności psychicznej, ocena postaw rodzicielskich i ocena jakości funkcjonowania rodziny są powiązane z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych u badanych nastolatków wychowywanych w poszczególnych typach rodzin?
5. Czy typ rodziny różnicuje zależności między prężnością młodzieży, oceną rodziny, postaw rodzicielskich a poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych?

Postawiono również jedno pytanie dodatkowe dotyczące stabilności oceny postaw rodzicielskich oraz dwa pytania odnoszące się do wielkości zmiany poszczególnych kompetencji w trakcie dwóch lat adolescencji:

6. Czy po upływie dwóch lat (między pierwszym a drugim etapem badania) zmienia się ocena postaw rodzicielskich w rodzinach biologicznych /zastępczych?
7. Czy prężność psychiczna, postawy rodzicielskie i ocena jakości funkcjonowania rodzinny stanowią predyktory poziomu kompetencji w sferze poznawczej, emocjonalnej i społeczno-moralnej nastolatków w średniej adolescencji (mierzonych w drugim etapie badania)?
8. Które z uwzględnianych zmiennych (rodzinne: typ rodziny, postawy rodzicielskie, ocena rodziny; podmiotowe: poziom prężności) mają znaczenie dla zmiany w poziomie badanych kompetencji (poznawcze, emocjonalne, społeczno-moralne) młodzieży?

6.4 HIPOTEZY BADAWCZE

W odniesieniu do obu etapów badania sformułowano identyczny zestaw hipotez, odnoszących się do pytań szczegółowych oraz dwie hipotezy główne.

Okres dojrzewania jest czasem intensywnych przemian w obszarze poznawczym, emocjonalnym, czy społeczno-moralnym. W sferze poznawczej początkowe lata adolescencji charakteryzują się przejściem od operacji konkretnych do operacji formalnych, myślenie staje się bardziej logiczne, analityczne i precyzyjne (Piaget, 1972; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011; Wadsworth, 1998).

¹ Ocenę jakości funkcjonowania rodziny mierzono jedynie w I pomiarze

Początek adolescencji zbiega się również z wejściem nastolatka na drugie stadium rozumowania moralnego w teorii J.C. Gibbisa (Gibbs, Basinger, Fuller, 1992; Tanaś i in., 2015). Okres ten charakteryzuje się rozstrzyganiem dylematów społeczno-moralnych w oparciu o rachunek materialnych zysków i strat związanych z podjętym działaniem. W kolejnych latach w rozumowaniu nastolatka następuje przejście w stronę empatycznego uwzględniania potrzeb innych osób przy rozstrzyganiu dylematów moralnych (Gibbs, Basinger, Fuller, 1992; Tanaś i in., 2015). Wraz z postępującymi zmianami w sferze poznawczej i społeczno-moralnej, nastolatki zaczynają doświadczać i wyrażać empatię oraz coraz precyzyjniej podejmować autorefleksję nad własnymi działaniami (Bakiera 2013a; Matczak, 2003; Rosenblum, Lewis, 2003; Senejko, Oleszkowicz, 2013; Stępień-Nycz, 2015). Biorąc pod uwagę powyższe postawiono następującą hipotezę:

Hipoteza I W okresie dwóch lat nastąpi zmiana w kompetencjach poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych u młodzieży z rodzin zastępczych i biologicznych

Rodzina jest jednym z podstawowych kontekstów rozwoju indywidualnego (Bronfenbrenner, 1979). Obok aktywności własnej nastolatka, kształcenie i wychowanie, które ma miejsce w rodzinie jest głównym wyznacznikiem rozwoju (Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża, 1985; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011). Trudne doświadczenia wychowanków pieczy zastępczej, a związane między innymi z odebraniem spod opieki biologicznych rodziców oraz koniecznością adaptacji w nowym miejscu, mogą mieć związek z wielkością zmiany w poziomie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych. Dotychczasowe badania wskazują na znaczenie negatywnych doświadczeń dla hamowania rozwoju poznawczego, czy emocjonalnego (Guajardo, Snyder, Petersen, 2009; Keim, Daniels, Dole, Herring, Siega-Riz, Scheidt, 2011; Mueller i in., 2010). Konieczność poradzenia sobie z tymi doświadczeniami często współwystępuje z trudnościami rodziców zastępczych w zrozumieniu przeżyć wychowanków. Zaniechaniem z rodzinnego domu towarzyszą zaległości szkolne, a rodzice zastępczy (m.in. dziadkowie) mogą nie mieć wystarczających kompetencji, by pomóc dzieciom w edukacji szkolnej (Kałucka, 2011; Kusio, 1998; Łuczyński, 2008; Matejek, 2015; Winogrodzka, 2007). Opisywane kwestie mogą prowadzić do różnic pomiędzy dziećmi z rodzin naturalnych a zastępczych zarówno w poziomie kompetencji, jak i wielkości zmiany tychże w okresie dwóch lat adolescencji. Założono zatem, że:

Hipoteza II Typ rodziny (biologiczna/ zastępcza) różnicuje w okresie dwóch lat wielkość zmiany w poziomie kompetencji poznawczych, emocjonalnych

i społeczno-moralnych młodzieży. Adolescenci z rodzin naturalnych osiągną większą zmianę w poziomie badanych kompetencji w porównaniu do wychowanków rodzin zastępczych.

Hipoteza 1. Istnieją różnice w poziomie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych). Adolescenci wychowujący się w rodzinach naturalnych mają wyższy poziom badanych kompetencji niż wychowankowie rodzin zastępczych.

Mając na względzie wyjątkowość doświadczeń dziecka przebywającego w pieczy zastępczej (Górska, 2011; Kałucka, 2011) w porównaniu do sytuacji dziecka wychowującego się w rodzinie naturalnej, a także specyficzną sytuację opiekunów zastępczych i systemu rodziny (np. w zakresie granic zewnętrznych i wewnętrznych rodziny) wychowującej przyjęte pod swój dach dziecko (Kalus, 2014a) założono różnice w ocenie postaw rodzicielskich oraz ocenie jakości funkcjonowania rodziny przez nastolatków z poszczególnych środowisk. Postawiona hipoteza brzmi zatem następująco:

Hipoteza 2. Istnieją różnice w ocenie postaw rodzicielskich oraz ocenie jakości funkcjonowania rodziny (systemu rodziny) przez nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych).

Prężność psychiczna jest właściwością jednostki sprzyjającą właściwej adaptacji oraz radzeniu sobie z trudnościami (Benson, 1997; Kaczmarek, 2011; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011), jest umiejętnością dostosowania się do warunków danej sytuacji (Block, za: Kaczmarek, 2011), sprzyjając homeostazie organizmu (Pascual-Leone, Bartres-Faz, 2021). Jednocześnie prężność psychiczna może być wzmacniana poprzez stymulujące działania środowiska (Benson i in., 2006; Lee, Cheung, Kwong, 2012; Sanders i in., 2015). Z jednej strony pozytywne działania najbliższych mikrosystemów: rodziny, wychowawców, szkoły (Bronfenbrenner, 1979) mogą sprzyjać rozwojowi prężności, z drugiej zgodnie z modelem uodparniania na ryzyko (Garmezy, za: Junik, 2012) negatywne doświadczenia mogą „hartować” jednostkę sprzyjając poziomowi jej prężności. Założono zatem, że mogą istnieć różnice w poziomie prężności psychicznej pomiędzy nastolatkami dorastającymi w rodzinach biologicznych a rodzinach zastępczych.

Umiejętność poradzenia sobie z mnogością zmian towarzyszących okresowi dojrzewania, zarówno zmian fizycznych, jak i psychospołecznych towarzyszących kryzysowi tożsamości (Erikson, Erikson, 2011; Oleszkowicz, Senejko, 2011)

oraz okresowi buntu (Oleszkowicz, 2006), powinna być powiązana z poziomem analizowanych kompetencji. Jednocześnie poziom kompetencji poznawczych, emocjonalnych, czy społeczno-moralnych zgodnie z teorią pozytywnego rozwoju młodzieży powinien ułatwiać radzenie sobie z wyzwaniami codzienności (Benson i in. 2006; Lerner i in. 2005), co powinno się przekładać na deklarowany poziom prężności psychicznej nastolatka. Sformułowano więc następujące hipotezy dotyczące prężności psychicznej:

Hipoteza 3. Istnieją różnice w poziomie prężności psychicznej nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych).

Hipoteza 4. Prężność psychiczna koreluje pozytywnie z poziomem kompetencji (poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych) nastolatków.

Postawy rodzicielskie i jakość systemu rodzinnego mają związek ze sposobem reakcji rodziny na zmieniającą się rzeczywistość, a więc i na intensywne przemiany w zachowaniu dorastającego dziecka. Poziom zrównoważenia poszczególnych komponentów systemu rodzinnego determinuje metody utrzymania homeostazy wewnątrz rodziny, w tym mechanizmy sprzężeń zwrotnych, a więc i reakcje na nowe potrzeby nastolatka np. w obszarze autonomii i niezależności (Cierpka, 2003; Gurba, 2013; Roszkowska, Spryszyńska, 2014). Jakość reakcji rodziców i sposób interakcji z nastolatkiem są jedną z podstaw pozytywnego rozwoju (Benson i in. 2006; Benson, Scales, Mannes, 2003) i dobrej adaptacji do dorosłości (Borchet, Lewandowska-Walter, 2017; Kochan-Wójcik, 2014). Z jednej strony rodzina stanowi podstawowy kontekst (Bronfenbrenner, 1979), a kształcenie i wychowanie wyznacznik (Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża, 1985; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011) rozwoju nastolatka, a z drugiej poziom kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych dorastającego, przejawiający się między innymi poprzez odpowiedzialne zachowania i wywiązywanie się z obietnic w reakcji na otrzymywaną od rodziców coraz większą autonomię, może korelować z nasileniem poszczególnych komponentów systemu rodzinnego i z postawami rodzicielskimi, zatem:

Hipoteza 5. Jakość funkcjonowania rodziny oraz postawy rodzicielskie korelują z poziomem analizowanych kompetencji nastolatków (kompetencje poznawcze, emocjonalne, społeczno-moralne).

Zgodnie z teorią D. H. Olsona (1982, 1985, 2003) korzystny dla poziomu kompetencji młodzieży powinien być system rodziny charakteryzujący się zrównoważoną spójnością, zrównoważoną elastycznością oraz wysoką jakością

komunikacji i wysokim poziomem zadowolenia w rodzinie. W związku z tym postawiono następujące hipotezy kierunkowe:

- 5a. Zrównoważona spójność, zrównoważona elastyczność, komunikacja i zadowolenie korelują pozytywnie z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych.
- 5b. Niezwiązanie, splątanie, sztywność i chaotyczność korelują negatywnie z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych.
- 5c. Wskaźnik spójności, wskaźnik elastyczności oraz ogólne zrównoważenie rodziny korelują pozytywnie z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych.

Jak wskazują badania M. Plopy (2011) postawy rodzicielskie wyrażające akceptację i miłość wobec dziecka wiążą się z poziomem jego kompetencji w zakresie wyrażania empatii w stosunku do innych ludzi, odzwierciedlają się także w jakości komunikacji. Wzmacnianie przez wymienione postawy poczucia bezpieczeństwa pozwala na rozwijanie własnych kompetencji (Witkowska, 2013; Ziemska, 1973). Nadmierne wymagania ze strony rodzica, a także niekonsekwencja wychowawcza są postawami mającymi negatywny związek z funkcjonowaniem nastolatka, m. in. w zakresie agresywności, czy niskiej umiejętności wybaczenia (Plopa, 2011). Jednocześnie wyższy poziom analizowanych kompetencji, przejawiający się między innymi w coraz bardziej analitycznym przewidywaniu sytuacji, rozumieniem ciągu przyczynowo-skutkowego związanego z podejmowanymi przez siebie decyzjami (kompetencje poznawcze) oraz wzrastający poziom rozumienia emocji innych ludzi, a więc i emocji rodziców (kompetencje emocjonalne), a także empatyczne uwzględnianie ich stanowiska w rozstrzyganiu dylematów (kompetencje społeczno-moralne) powinno być związane z postawami rodzicielskimi, np. większym poziomem autonomii. Ponadto dotychczasowe badania wskazują, że rodzice zmieniają swoje postawy rodzicielskie w odpowiedzi na obserwowane zmiany w zachowaniu dorastających dzieci (Dominiak-Kochanek, Gosk, 2014). Z jednej strony postawa nadmiernie ochraniająca jest wyrazem troski rodzica o dziecko, a z drugiej związana z tą postawą nadopiekuńczość może mieć negatywne konsekwencje dla rozwoju nastolatków (Plopa, 2011; Kazanowski, 2010; Juroszek, 2011, 2018). Ponadto analizowane w badaniu kompetencje świadczące o pozytywnym rozwoju młodzieży są stymulowane poprzez doświadczenia nastolatka, aktywność własną i właściwe interakcje społeczne (Benson i in. 2006; Kwiatkowski, 2018; Lerner i in. 2005; Piaget, 1972; Wadsworth, 1998).

Postawiono zatem następujące hipotezy:

5d. Postawa akceptująca i postawa autonomii rodziców korelują pozytywnie z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych.

5e. Postawy nadmiernie wymagająca, niekonsekwentna i nadmiernie ochraniająca rodziców korelują negatywnie z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych.

Biorąc pod uwagę założone różnice w poziomie prężności psychicznej, ocenie natężenia postaw rodzicielskich oraz oceny systemu rodzinnego wysunięto także przypuszczenie, że typ rodziny powinien różnicować zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi a poziomem kompetencji nastolatka. Różnice w zależnościach mogą być powiązane ze specyficznymi, negatywnymi doświadczeniami wychowanka pieczy zastępczej (Górska, 2011) oraz wyjątkowością systemu rodzinnego rodziny zastępczej (Kalus, 2014a, 2014c), rozbieżną od systemu rodziny naturalnej, co sformułowano w następującą hipotezę:

Hipoteza 6. Typ rodziny różnicuje zależności między prężnością młodzieży, oceną rodziny², postaw rodzicielskich a poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych

Adolescencja jest czasem dążenia do niezależności i autonomii, okresem buntu, któremu towarzyszy nasilenie konfliktów na linii dziecko-rodzic (Bakiera, 2013a; Gurba, 2013, 2020; Oleszkowicz, Senejko, 2011; Senejko, Oleszkowicz, 2013). W trakcie okresu dojrzewania istotnie ewoluuje narracja o własnej osobie (Cierpka, 2013, 2014) a także o rodzicach (Budziszewska, 2015). Biorąc również pod uwagę, że postawa wobec drugiej osoby opiera się między innymi na komponentach poznawczym i emocjonalnym (Aronson, Wilson, Akert, 2012), a adolescencja jest czasem przemian w tych sferach, założono różnicę w ocenie natężenia postaw rodzicielskich pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem:

Hipoteza 7. Po upływie dwóch lat (między pierwszym a drugim etapem badania) zmienia się ocena postaw rodzicielskich w rodzinach biologicznych / zastępczych.

Zgodnie z przyjętym modelem badawczym opisanym w podrozdziale 6.2 (cel badań) oraz przedstawionym szczegółowo na rysunku nr 2 (Model teoretyczny badań własnych dotyczący zależności pomiędzy czynnikami

² Ocenę jakości funkcjonowania rodziny mierzono jedynie w I pomiarze

środowiskowymi i indywidualnymi a rozwojem kompetencji nastolatków) postawiono dwie hipotezy:

Hipoteza 8a. Prężność psychiczna, postawy rodzicielskie i ocena jakości funkcjonowania rodziny stanowią predyktory poziomu kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych w średniej adolescencji.

Hipoteza 8b. Prężność psychiczna, postawy rodzicielskie i ocena jakości funkcjonowania rodziny stanowią kowarianty zmiany rozwojowej adolescentów w sferze poznawczej, emocjonalnej i społeczno-moralnej.

6.5 METODYKA

6.5.1 PROCEDURA BADAWCZA

W badaniu wzięli udział adolescenti wychowujący się w rodzinach naturalnych oraz w rodzinnej pieczy zastępczej (rodziny spokrewnione i niespokrewnione z dzieckiem). Analizie poddano wyniki badania 101 nastolatków oraz 101 opiekunów, przeprowadzonego według strategii badań longitudinalnych (dwa etapy badania). W pierwszym pomiarze badano dzieci w wieku 12/13 lat, a ponowne badanie nastolatków odbyło się po dwóch latach od pierwszego.

Badanie zostało przeprowadzone po wcześniejszym uzyskaniu zgody od rodziców/ opiekunów. W ramach zbierania danych dorośli uzupełniali ankietę na temat przebywającego pod ich opieką dziecka (narzędzie opisane w punkcie 6.5.3). Rekrutacja rodzin naturalnych miała miejsce w losowo wybranych szkołach, podczas wywiadówki. Nabór rodzin zastępczych odbył się przy współpracy z ośrodkami realizującymi zadania z zakresu pomocy społecznej. W doborze grupy badanej brano pod uwagę stan zdrowia dzieci oraz przyczynę umieszczenia w rodzinnej pieczy zastępczej (w badaniu nie uwzględniono naturalnych sierot). Odnosnie do grupy nastolatków wychowujących się w rodzinach naturalnych, badanie zostało przeprowadzone przez autora badania w szkole (badanie zbiorowe). W przypadku wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej badanie miało charakter indywidualny, przeprowadzał je autor badania lub specjalista współpracujący z rodziną zastępczą (według instrukcji przekazanej przez autora badania).

6.5.2 CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY

Przebadano grupę 101 dzieci, w tym 53 dziewczynki (52,5% grupy) oraz 48 chłopców (47,5% grupy). Ze względu na środowisko wychowawcze wyróżniono dwie grupy dzieci:

- wychowujące się w rodzinach naturalnych – 36 dzieci (35,6 % grupy)
- wychowujące się w rodzinnej pieczy zastępczej – 65 dzieci (64,4 % grupy), w tym 34 dzieci w rodzinach spokrewnionych i 31 w rodzinach niespokrewnionych

Analizy statystyczne wykonane testem χ^2 wskazują, że liczba badanych dziewczynek i chłopców jest zbliżona ($\chi^2=0,248$; $p=0,619$). Szczegółową strukturę poszczególnych grup dzieci ze względu na płeć przedstawia tabela.

Tabela 1 *Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na płeć*

rodzaj rodziny	dziewczynki	chłopcy
naturalna	22	14
zastępcza	31	34

W II pomiarze wzięło udział 73 dzieci, 37 dziewczynek (36,6% grupy) oraz 36 chłopców (35,6 % grupy):

- 32 dzieci z rodzin naturalnych (43,8% grupy)
- 41 dzieci z rodzinnej pieczy zastępczej (56,2 % grupy)

Tabela 2 *Charakterystyka badanych grup dzieci w drugim pomiarze ze względu na płeć*

rodzaj rodziny	dziewczynki	chłopcy
naturalna	19	13
zastępcza	18	23

63,4% dzieci pochodzi z dużych miast, powyżej 100 tys. mieszkańców, 16,8% dzieci z miast poniżej 100 tys. mieszkańców, a 19,8% dzieci z mniejszych miejscowości.

Analizując odpowiedzi badanych na pytanie o posiadaną liczbę rodzeństwa możemy wyróżnić grupę 19,8% badanych dzieci nie posiadających rodzeństwa, 32,7% dzieci posiadających jednego brata/siostrę, 19,8% dzieci posiadających dwójkę rodzeństwa, 18,8% dzieci posiadających trójkę rodzeństwa oraz 8,9% dzieci posiadających więcej rodzeństwa.

Sprawdzano także sytuację materialną dzieci i wśród badanej grupy występuje: 35,6 % dzieci otrzymujących kieszonkowe do 50 zł, 22,8% dzieci otrzymujących miesięcznie do 100 zł, 8,9% dzieci posiadających kieszonkowe do 150 zł oraz jedno dziecko (1%) otrzymujące do 200 zł. Natomiast 31,7% dzieci nie otrzymuje kieszonkowego.

Ponadto 74,3% dzieci uczęszcza na zajęcia dodatkowe związane ze swoim hobby, a 25,7% dzieci nie podejmuje takich aktywności. Spośród badanych, 80,2% nastolatków uczęszcza na jakiegokolwiek zajęcia dodatkowe (np. korepetycje), a 19,8% dzieci nie uczęszcza na zajęcia dodatkowe. Szczegółowe dane przedstawiają tabele.

Tabela 3 *Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na wysokość „kieszonkowego”*

kieszonkowe	rodzaj rodziny	
	naturalna	zastępcza
brak	14	18
50 zł	8	28
51-100 zł	11	12
101-150 zł	3	6
151-200 zł	0	1

Tabela 4 *Charakterystyka badanych grup ze względu na uczestnictwo w dodatkowych zajęciach rozwijających zainteresowania*

zajęcia rozwijające hobby	rodzaj rodziny	
	naturalna	zastępcza
tak	26	49
nie	10	16

Wśród badanych dzieci 58,4% ma swój pokój, 38,6% dzieci dzieli pokój z dzieckiem, a 3% dzieci dzieli pokój z dorosłym. Szczegółową strukturę poszczególnych grup przedstawia tabela.

Tabela 5 *Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na warunki mieszkaniowe*

warunki mieszkaniowe	rodzaj rodziny	
	naturalna	zastępcza
ma swój pokój	21	38
dzieli z innym dzieckiem	15	24
dzieli z dorosłym	0	3

Badanych opiekunów/rodziców zapytano o szkolną sytuację dziecka. Okazuje się, że 43,6% dzieci wymaga pomocy w nauce, 17,8 dzieci nie potrzebuje pomocy, a 38,6% dzieci czasami korzysta z pomocy rodziców. Oceny badanych dzieci wahają się od 2 do 5 ($x=3,96$; $SD=0,734$) i podobnie w zakresie ocen z zachowania - od 2 do 5 ($x=3,75$; $SD=0,83$).

Tabela 6 *Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na pomoc w nauce*

pomoc w nauce	rodzaj rodziny	
	naturalna	zastępcza
tak	8	36
nie	12	6
czasami	16	29

Tabela 7 *Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na oceny szkolne*

oceny w szkole	rodzaj rodziny	
	naturalna	zastępcza
2	0	1
3	6	20
4	17	33
5	13	11

Tabela 8 *Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na ocenę z zachowania w szkole*

ocena z zachowania w szkole	rodzaj rodziny	
	naturalna	zastępcza
2	1	4
3	11	24
4	15	26
5	9	11

Odnośnie do specjalistycznego wsparcia (np. psychologa, psychiatry) 41 dzieci aktualnie korzysta z pomocy (40,6% grupy), 48 nie korzysta (47,5% grupy), a 12 dzieci korzystało z opisywanego wsparcia (11,9% grupy).

Tabela 9 *Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na wsparcie specjalistyczne*

specjalistyczne wsparcie	rodzaj rodziny	
	naturalna	zastępcza
korzysta	3	38
nie korzysta	29	19
korzystało w przeszłości	4	8

Przebadano także 101 opiekunów (96 kobiet i 5 mężczyzn), w wieku od 30 do 81 roku życia. Średni wiek wszystkich badanych opiekunów wynosi 48 lat ($x=48,05$; $SD=10,08$), a średni wiek rodziców biologicznych to 41 lat ($x=41,47$; $SD=4,25$), a rodziców zastępczych to 51 lat ($x=51,69$; $SD=10,54$).

Analizując sytuację zawodową badanych rodziców okazuje się, że 3 % rodziców nie pracuje, 4 % rodziców pracuje dorywczo, 14,9% jest aktywnych zawodowo na podstawie umowy zlecenia, 16,8% rodziców prowadzi własną działalność gospodarczą, 16,8% opiekunów jest na emeryturze, a 44,6% pozostaje zatrudnionych na umowie o pracę.

Wśród badanych rodziców 4% ma wykształcenie podstawowe, 34,6% wykształcenie średnie, 13,9% rodziców posiada wykształcenie zasadnicze zawodowe, 9,9% wykształcenie licencjackie, a 37,6% osób ma wyższe wykształcenie.

W jednopokojowym mieszkaniu (kawalerce) mieszka 2% badanych, 33,7 % dzieci mieszka w 2-pokojowym mieszkaniu, 35,6 % dzieci w 3 pokojowej nieruchomości, a 28,7% dzieci w większych domach. Liczba domowników wynosi od 2 do 13 ($x=4,61$; $SD=2,02$), a dzieci własnych zamieszkałych wspólnie od 0 do 4 ($x=1,24$; $SD=0,99$).

Stanu wolnego jest 4% rodziców, 12,8 % jest po rozwodzie, stan cywilny 8,9% opiekunów to wdowiec/wdowa, a 73,3% rodziców jest w związku, a 1% w narzeczeństwie. Staż związku badanych wynosi od 6 do 50 lat ($x=22,45$; $SD=10,37$).

Wśród opiekunów zastępczych staż bycia rodzicem zastępczym wynosi od 1 roku do 20 lat ($x=7,97$; $SD=4,84$). Liczba dzieci zastępczych przebywających w domu wynosi od 1 do 8 ($x=2,32$; $p=1,73$). Czas badanego dziecka to staż od powyżej 1 roku do 13 lat ($x=7,12$; $Sd=4,13$).

Ze 101 badanych rodziców, 28,7% ocenia swój stan zdrowia jako bardzo dobry, 43,6% jako dobry, 20,8% jako przeciętny, 3,9 % jako zły, a 3% jako bardzo zły.

Tabela 10 *Charakterystyka badanych opiekunów ze względu na stan zdrowia*

stan zdrowia	rodzaj rodziny	
	naturalna	zastępcza
bardzo dobry	10	19
dobry	20	24
przeciętny	5	16
zły	1	3
bardzo zły	0	3

6.5.3 ZMIENNE ORAZ ICH POMIAR

Listę uwzględnionych w badaniu zmiennych i narzędzi ich pomiaru przedstawia tabela.

Tabela 11 *Zmienne i narzędzia pomiaru*

Badane zmienne	Test
Poziom kompetencji poznawczych	Test Operacji Formalnych TOF autorstwa J. Hornemann i F. Longeota.
Poziom kompetencji emocjonalnych	Kwestionariusz Dinemo autorstwa A. Matczak i wsp.
Poziom kompetencji społeczno-moralnych	Kwestionariusz KFS-M autorstwa O. Żylicza
Poziom prężności psychicznej – <i>resilience</i>	Skala pomiaru prężności SPP-18 autorstwa N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego
Ocena postaw rodzicielskich przez dziecko (dzieci oceniają rodziców zastępczych)	Skala postaw rodzicielskich. Rodzice a młodzież (SPR-2) autorstwa M. Płopy.
Ocena jakości funkcjonowania rodziny przez dziecko (dzieci oceniają rodzinę zastępczą)	Skale oceny rodziny autorstwa A. Margasińskiego
Ocena satysfakcji z życia rodzinnego	Ankieta własna dla dziecka
Ocena sytuacji rodzinnej Ocena procesu adaptacji dziecka w pieczy zastępczej	Ankiety własne dla rodziców

Test Operacji Formalnych TOF

Test operacji formalnych TOF autorstwa Jacqueline Hornemann i Francois Longeota pozwala na określenie poziomu kompetencji poznawczych na wyróżnionych przez J. Piageta etapach: stadium myślenia preoperacyjnego, konkretnego A i B, a także formalnego A i B. TOF składa się z zadań weryfikujących rozumowanie, rozwiązywanie problemów i myślenie logiczne, szacowanie prawdopodobieństwa zdarzeń oraz wnioskowania na podstawie kilku przesłanek równocześnie (Longeot, 1979, 1985).

Dinemo - Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej

Do badania poziomu kompetencji emocjonalnych zastosowano dwuwymiarowy inwentarz inteligencji emocjonalnej Dinemo (Matczak, Jaworowska, 2006), ponieważ inteligencja emocjonalna charakteryzuje poziom zdolności emocjonalnych w kilku obszarach, zarówno w zakresie rozumienia, wykorzystywania i interpretowania emocji własnych, jak i emocji innych ludzi, respektowania tychże

emocji i rozumienia ich funkcji. Podobnie inwentarz Dinemo odnosi się do rozumienia emocji własnych, ale i innych ludzi (Matczak, Jaworowska, 2006), składa się z 33 pozycji, opisujących różne sytuacje stanowiące źródło emocji. Oprócz ogólnego poziomu inteligencji emocjonalnej można wyróżnić dwie podskale:

- skala ja - dotyczy rozumienia, uświadamiania, respektowania i wyrażania własnych emocji
- skala inni – definiuje zdolność do rozpoznawania, rozumienia, i respektowania emocji innych ludzi (Matczak, Jaworowska, 2006).

Test posiada polskie normy oraz cechuje się dobrymi właściwościami psychometrycznymi, rzetelność alfa Cronbacha dla skali ogólnej wynosi 0,61-0,81 (w zależności od grupy wiekowej). Osoba badana wybiera jedną z czterech możliwych reakcji na konkretne wydarzenie, najbardziej typową dla własnego zachowania (Matczak, Jaworowska, 2006). Zaletą testu jest badanie kompetencji w konkretnych sytuacjach, a nie deklaratorywna forma odpowiedzi, co pozwala na ocenę inteligencji emocjonalnej jako zdolności emocjonalnych.

Kwestionariusz funkcjonowania społeczno-moralnego KFS-M

Do analizy poziomu rozwoju społeczno-moralnego wybrano kwestionariusz stanowiący polską wersję *Sociomoral Reflection Measure- Short Form SRM-SF* w opracowaniu Piotra Żylicza (Gibbs, Basinger, Fuller, 1992, Tanaś i in. 2015).

Zastosowanie skali pozwala na analizę rozwoju myślenia społeczno-moralnego zgodnie z propozycją teoretyczną J. C. Gibbsa. Oryginalna wersja kwestionariusza *Sociomoral Reflection Measure - Short Form SRM-SF* składa się z 11 pytań skoncentrowanych wokół pięciu wartości: obietnica i prawda (ang. contract and truth), afiliacji (ang. affiliation), ratowanie życia (ang. life), własności i prawa (ang. property and law) oraz sprawiedliwości prawnej (ang. legal justice) (Gibbs, Basinger, Fuller, 1992).

Kwestionariusz w wersji polskiej składa się z 14 pytań, stanowiących opis różnych sytuacji o charakterze społeczno-moralnym. Badany ustosunkowuje się do pozycji poprzez zaznaczenie odpowiedzi na skali 1-5 (nieważne-bardzo ważne) oraz opis argumentujący wybór. Argumenty podane w uzasadnieniu decyzji stanowią podstawę oceny rozumowania moralnego.

Narzędzie porusza zagadnienia od bliskich relacji do znacznie szerszych problemów związanych z przestrzeganiem prawa i wspólnym dobrem (Tanaś i in. 2015). Badanie tak szerokich zagadnień od sytuacji rodzinnych do społecznych

wydać się szczególnie istotne w perspektywie przeżyć i doświadczeń dzieci trafiających w pieczę zastępczą.

W badaniu własnym odpowiedzi dzieci były oceniane przez 3 sędziów kompetentnych (absolwentów nauk społecznych), zgodnie ze wskaźnikami rozwoju moralnego opartymi na teorii J. C. Gibbisa.

W badaniu własnym rzetelność testu ($n=101$) wyniosła $\alpha = 0,853$.

Przeprowadzono także analizę czynnikową narzędzia ($n=101$) w celu wyróżnienia wartości, podobnie, jak ma to miejsce w kwestionariuszu anglojęzycznym. Przeprowadzona analiza czynnikowa pozwoliła wyróżnić cztery podskale:

- obietnica i prawda (pytania 1,2,3)
- uczciwość i pomoc (pytania 4,5,6,7)
- dobro społeczne i wybaczenie (pytania 8,9,10,11)
- prawo (pytania 12,13,14).
- Szczegółowe analizy przedstawia dodatek nr 1.

Skala pomiaru prężności SPP-18

Skala pomiaru prężności SPP-18 autorstwa N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego (2011) definiuje prężność psychiczną jako względnie stałą właściwość indywidualną, która sprzyja dobremu funkcjonowaniu. Narzędzie do badania prężności psychicznej składa się z 18 pytań, do których badany ustosunkowuje się poprzez zaznaczenie jednej z pięciu możliwości, na skali 0-4 (zdecydowanie nie – zdecydowanie tak). Oprócz ogólnego poziomu prężności psychicznej – skala pozwala na analizę czterech czynników składowych (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011):

- optymistyczne nastawienie i energia
- wytrwałość i determinacja w działaniu
- poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia
- kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011).

Skala optymistycznego nastawienia i energii składa się z pięciu pytań dotyczących umiejętności wyciągania pozytywnych wniosków z trudnych sytuacji oraz posiadania energii do radzenia sobie z pojawiającymi się wyzwaniami. Czynnik - wytrwałość i determinacja w działaniu tworzy pięć pytań odnoszących się do determinacji w osiągnięciu wyznaczonego celu, pomimo trudów jakie należy pokonać realizując działanie. Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia

to cztery pozycje testowe badające umiejętność dostrzegania zabawnych stron przeżywanych wydarzeń oraz otwartość na nowe sytuacje. Z kolei cztery pozycje kwestionariuszowe dotyczące kompetencji osobistych i tolerancji negatywnego afektu analizują percepcję własnych możliwości, szczególnie w sytuacji dużego stresu (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011).

Skala SPP-18 charakteryzuje się dobrymi właściwościami psychometrycznymi, a rzetelność mierzona testem alfa Cronbacha wyniosła 0,82, a dla poszczególnych czynników w przedziale 0,76 – 0,87 (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011).

Skale oceny rodziny

Do analizy systemu rodzinnego zastosowano teorię kołową D. H. Olsona. Wybrane narzędzie: Skala oceny rodziny autorstwa A. Margasińskiego (2009) stanowi adaptację FACES – IV D. H. Olsona. Kwestionariusz składa się z 62 twierdzeń na pięciostopniowej skali. Skale oceny rodziny A. Margasińskiego (2009) pozwalają określić różne wymiary funkcjonowania rodziny. Sześć skal (*zrównoważona spójność, niezwiązanie, splątanie, zrównoważona elastyczność, sztywność i chaotyczność*) tworzy dwa wymiary modelu kołowego D. H. Olsona – spójność i elastyczność, ponadto kwestionariusz bada wymiar komunikacji w rodzinie oraz zadowolenie z życia rodzinnego. Kwestionariusz pozwala na ocenę wskaźnika spójności, wskaźnika elastyczności oraz ocenę ogólnego zrównoważenia rodziny.

Skala była z powodzeniem stosowana w Polsce w badaniach młodzieży, pozwalając m.in. na precyzyjne różnicowanie rodzin z zaburzonym systemem rodzinnym od rodzin prawidłowo funkcjonujących, wykazując przy tym związek chociażby z kształtowaniem się obrazu siebie, w tym ja cielesnego i jego zaburzeń (Borchet, Lewandowska-Walter, 2017; Kochan-Wójcik, 2014).

Skala Postaw Rodzicielskich. Rodzice a młodzież (SPR-2)

Do badania postaw rodzicielskich wybrano kwestionariusz M. Plopy (2014). Składa się z 45 stwierdzeń i pozwala określić postawy rodzicielskie na pięciu skalach:

- akceptacji-odrzućenia
- nadmiernie wymagającej
- autonomii
- niekonsekwentnej
- nadmiernie ochraniającej

Kwestionariusz posiada normy opracowane na kilkutysięcznej grupie badawczej, zróżnicowane ze względu na płeć rodzica, wiek i płeć osoby badanej. Cechuje się wysokim poziomem rzetelności, współczynniki alfa Cronbacha osiągają wynik powyżej 0,80 (Plopa, 2014).

Ankieta własna dla dziecka mierząca poziom satysfakcji z życia rodzinnego

Oprócz danych metryczkowych, odnosi się do ogólnej charakterystyki środowiska wychowawczego i jego percepcji przez dziecko. Pytania zawarte w ankiecie zostały stworzone w oparciu o dotychczasowe analizy dotyczące pieczy zastępczej i zawierają zmienne, które w świetle tych doniesień powinny być kontrolowane. Uwzględniono zatem warunki materialne, mieszkaniowe, liczbę rodzeństwa, możliwość rozwijania hobby (także na zajęciach dodatkowych i korepetycjach).

Oprócz danych obiektywnych, pytano dziecko na skali 1-5 o różne subiektywne odczucia dotyczące rodziny (w przypadku dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej pytano o rodzinę zastępczą). Im wyższy wynik tym bardziej pozytywne odczucia dotyczące rodziny (dzieci wychowujące się w rodzinach naturalnych były pytane o rodzinę naturalną).

Wersja ankiety została spersonalizowana dla dzieci z rodzin naturalnych oraz dla dzieci z rodzin zastępczych. Przykładowe pytania to:

1. Gdy mam jakieś problemy dzielę się nimi z opiekunami
2. Cieszę się, że trafiłem/ am do obecnej rodziny
3. Chętnie zapraszam kolegów/ koleżanki do domu
4. Opiekunowie traktują mnie podobnie jak inne dzieci w rodzinie
5. Z domownikami mogę porozmawiać o moich zainteresowaniach: filmie, muzyce itd.

Analiza rzetelności w badaniu wyniosła $\alpha = 0,739$ (wersja dla dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych) oraz $\alpha = 0,685$ (wersja dla dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych).

Ankiety własne dla rodzica/opiekuna zastępczego

Ankiety uwzględniają dane dotyczące rodziny oraz dziecka. Oprócz podstawowych danych metryczkowych zapytano o istotne informacje z perspektywy historii dziecka oraz dotychczasowych analiz zawartych w literaturze przedmiotu. Rodziców zastępczych zapytano m.in. o przyczynę umieszczenia w pieczy, czas przebywania w środowisku, częstotliwość kontaktu z osobami bliskimi, rodziną pochodzenia, stan materialno-bytowy rodziny.

Ponadto wszyscy rodzice (naturalni i zastępczy) uzupełniali ankietę dotyczącą postrzegania sytuacji rodzinnej. Ankieta składa się z 8 pytań (w wersji dla rodziców naturalnych) lub 16 pytań (w wersji dla opiekunów zastępczych). Analizy wskazują na odpowiednią rzetelność pytań testowych ($\alpha = 0,716$ /rodzice naturalni oraz $\alpha = 0,718$ / rodzice zastępczy). Przykładowe pytania kwestionariusza:

1. Status finansowy naszej rodziny pozwala na zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka:
2. W każdej sytuacji mogę liczyć na pomoc najbliższego otoczenia (rodzina, sąsiedzi, przyjaciele, szkoła, inne instytucje):
3. Według mnie rodzicielstwo wiąże się przede wszystkim z obciążeniami i poświęceniem:
4. Rodzicielstwo sprawia mi dużo satysfakcji
5. Są sytuacje w których czuję się bezradny jako rodzic zastępczy

Rodzice zastępczy uzupełniali także autorski kwestionariusz dotyczący *oceny procesu adaptacji dziecka w rodzinie zastępczej*. Rzetelność kwestionariusza wyniosła ($\alpha = 0,906$).

Przykładowe pytania:

w moim odczuciu dziecko na początku pobytu w mojej rodzinie zastępczej:

1. łatwo dostosowywało się do rytuałów domowych
2. było radosne i pozytywnie nastawione do nowych opiekunów
3. przejawiało niewłaściwe zachowania (agresja, uzależnienia, wulgaryzmy)
4. było otwarte i chętnie opowiadało o sobie
5. konfliktowało się z domownikami

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

7.1 PIERWSZY POMIAR

7.1.1 ANALIZA RÓŻNIC W POZIOMIE KOMPETENCJI NASTOLATKÓW Z RODZIN NATURALNYCH I ZASTĘPCZYCH

Czy młodzież z różnych typów rodzin (biologiczne/ zastępcze) w pierwszym etapie badania różni się między sobą pod względem poziomu kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych?

Hipoteza 1. Istnieją różnice w poziomie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych). Adolescenci wychowujący się w rodzinach naturalnych mają wyższy poziom badanych kompetencji niż wychowankowie rodzin zastępczych.

Aby odpowiedź na to pytanie przeprowadzono analizę dla zmierzających poziom inteligencji emocjonalnej, poziom kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych.

Analizę różnic pomiędzy grupami przeprowadzono za pomocą testu Anova – dla porównania trzech grup:

1. dzieci: z rodzin naturalnych,
2. dzieci z rodzinnej pieczy zastępczej spokrewnionej
3. dzieci z rodzinnej pieczy zastępczej niespokrewnionej.
4. Przeprowadzono także test kontrastu dla porównania dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych. Wśród badanych dzieci nie zanotowano istotnych statystycznie różnic w poziomie kompetencji. Szczegóły zawarto w tabelach 12-14.

Tabela 12 *Porównanie poziomu inteligencji emocjonalnej nastolatków badanych w I pomiarze*

inteligencja emocjonalna				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	17,36	3,97	1,048	0,355
dzieci z rodzin spokrewnionych	18,32	4,35		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	18,87	4,74		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	18,58	4,51		0,174,
inteligencja emocjonalna inni				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	11,56	3,97	0,890	0,414
dzieci z rodzin spokrewnionych	12	3,69		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	12,77	3,56		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	12,37	3,62		0,289,
inteligencja emocjonalna ja				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	7,17	1,68	0,292	0,747
dzieci z rodzin spokrewnionych	7,53	2,14		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	7,23	2,49		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	7,38	2,3		0,631,

test kontrastu porównanie dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych

Tabela 13 *Porównanie poziomu kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych nastolatków badanych w I pomiarze*

kompetencje poznawcze				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	15,17	4,29	1,017	0,365
dzieci z rodzin spokrewnionych	15,94	4,18		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	16,61	3,96		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	16,26	4,06		0,201,
kompetencje społeczno-moralne				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	269,08	22,18	0,286	0,752
dzieci z rodzin spokrewnionych	272,88	24,49		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	269,39	22,35		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	271,22	23,38		0,669,

test kontrastu porównanie dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych

Tabela 14 *Porównanie poziomu poszczególnych sfer kompetencji społeczno-moralnych nastolatków badanych w I pomiarze*

	dzieci z rodzin naturalnych		dzieci z rodzin zastępczych spokrewnionych		dzieci z rodzin zastępczych niespokrewnionych			
	x	Sd	x	Sd	x	Sd	F	p
obietnica i prawda	271,11	26,20	275,97	27,87	270,94	25,8	0,388	0,680
uczciwość i pomoc	260,28	31,8	265,85	29,39	258,35	35,17	0,487	0,616
dobro społeczne i wybaczenie	274,44	31,71	274,27	35,97	275,39	26,56	0,011	0,989
Prawo	276,69	34,55	275,52	58,22	280,89	41,8	0,105	0,901

7.1.2 ANALIZA RÓŻNIC W OCENIE NATĘŻENIA POSTAW RODZICIELSKICH I OCENIE JAKOŚCI FUNKCJONOWANIA RODZINY U NASTOLATKÓW Z RODZIN NATURALNYCH I ZASTĘPCZYCH

Czy młodzież z różnych typów rodzin różni się pod względem oceny natężenia postaw rodzicielskich oraz oceny jakości funkcjonowania rodziny?

Hipoteza 2. Istnieją różnice w ocenie postaw rodzicielskich oraz ocenie jakości funkcjonowania rodziny (systemu rodziny) przez nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych).

Badane rodziny różnią się na poziomie tendencji statystycznej w zakresie wskaźnika elastyczności ($F=2,678$; $p=0,074$). Testy kontrastu wskazują, że istnieje różnica istotna statystycznie w poziomie wskaźnika elastyczności pomiędzy rodzinami naturalnymi, a rodzinami zastępczymi ($p=0,033$). Rodziny zastępcze cechują się wyższym poziomem wskaźnika elastyczności. Test post hoc Bonferro-niego wskazuje na istotną różnicę na poziomie tendencji statystycznej pomiędzy rodziną naturalną a zastępczą niespokrewnioną ($p=0,074$).

Tabela 15 *Porównanie oceny wskaźników funkcjonowania systemu rodziny u badanych dzieci*

	Rodzina naturalna		Rodzina zastępcza spokrewniona		Rodzina zastępcza niespokrewniona		F	p
	x	sd	x	sd	x	sd		
wskaźnik spójności	1,32	1,58	1,5	0,81	1,49	0,61	0,290	0,749
wskaźnik elastyczności	1,03	0,47	1,18	0,37	1,27	0,43	2,678	0,074
ogólne zrównoważenie rodziny	1,16	0,9	1,27	0,38	1,34	0,37	0,750	0,475

Istnieją różnice pomiędzy analizowanymi grupami dzieci w poziomie postrzegania poszczególnych elementów systemu rodziny. Zanotowano istotną statystycznie różnicę w zakresie zrównoważonej spójności ($F=10,695$; $p<0,001$), zrównoważonej elastyczności ($F=5,645$; $p=0,005$), niezwiązania ($F=8,430$; $p<0,001$) oraz splątania ($F=2,668$; $p=0,074$). Ponadto grupy dzieci różnią się w ocenie komunikacji w rodzinie ($F=10,680$; $p<0,001$) oraz zadowolenia w rodzinie ($F=3,633$; $p=0,030$). Brak różnic w zakresie sztywności ($F=2,283$; $p=0,107$) oraz chaotyczności ($F=1,529$; $p=0,222$).

Szczegółowe porównanie rodzin naturalnych i zastępczych pokazuje, że istnieją różnice w poziomie postrzegania rodziny w zakresie zrównoważonej spójności ($p<0,001$), zrównoważonej elastyczności ($p=0,003$), niezwiązania ($p<0,001$) oraz w poziomie komunikacji ($p<0,001$). Dzieci z rodzin zastępczych oceniają rodzinę zastępczą jako bardziej spójną, elastyczną, niezwiązaną i lepiej się komunikującą, w porównaniu do ocen dzieci z rodzin naturalnych. Brak różnic w ocenie poziomu splątania ($p=0,928$).

W zakresie sztywności różnica jest na poziomie tendencji statystycznej ($p=0,065$). Dzieci z rodzin zastępczych oceniają aktualną rodzinę jako bardziej sztywną w porównaniu do ocen dzieci z rodzin naturalnych. Istnieje tendencja statystyczna w obszarze chaotyczności ($p=0,090$) a także zadowolenia ($p=0,083$). Dzieci z rodzin naturalnych oceniają swoje rodziny jako bardziej chaotyczne niż dzieci z rodzin zastępczych, ponadto dzieci w rodzinach naturalnych są mniej zadowolone z jakości jej funkcjonowania.

Analiza testu post hoc wskazuje, że dzieci z rodzin naturalnych różnią się zarówno od dzieci z rodzin spokrewnionych ($p=0,009$), jak i niespokrewnionych ($p<0,001$) w zakresie oceny zrównoważonej spójności. W rodzinach naturalnych

poziom zrównoważonej spójności jest niższy. Dzieci z rodzin zastępczych nie różnią się oceną tego elementu systemu rodziny ($p=0,396$).

Odnosnie do poziomu zrównoważonej elastyczności istnieją różnice między dziećmi z rodzin naturalnych a rodzin niespokrewnionych ($p=0,003$), rodziny zastępcze niespokrewnione oceniane są jako bardziej elastyczne.

W zakresie niezwiązania dzieci z rodzin naturalnych różnią się od dzieci z rodzin spokrewnionych ($p=0,006$) i niespokrewnionych ($p=0,001$). Brak różnic pomiędzy dziećmi z rodzin zastępczych ($p=1,000$). Poziom niezwiązania jest najwyższy w rodzinach naturalnych.

Odnosnie do poziomu splątania w rodzinie to na poziomie tendencji statystycznej istnieją różnice pomiędzy dziećmi z rodzin zastępczych ($p=0,070$). Poziom splątania jest wyższy w rodzinach zastępczych niespokrewnionych.

Dzieci z rodzin naturalnych nie różnią się oceną komunikacji od dzieci z rodzin zastępczych spokrewnionych ($p=0,131$), ale różnią się od dzieci z rodzin niespokrewnionych ($p<0,001$). Istnieją także różnice pomiędzy dziećmi z różnych grup rodzin zastępczych ($p=0,033$). Najwyższy poziom komunikacji jest w rodzinach niespokrewnionych, a najniższy w rodzinach naturalnych.

Zadowolenie istotnie różnicuje dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych niespokrewnionych ($p=0,037$). Wyższe zadowolenie jest w rodzinach niespokrewnionych.

Tabela 16 Porównanie oceny systemu rodziny u badanych dzieci

zrównoważona spójność				
	X	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	28,61	3,55	10,695	0,001
dzieci z rodzin spokrewnionych	30,97	2,91		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	32,19	3,22		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	31,55	3,1		<0,001
zrównoważona elastyczność				
	X	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	25,03	4,82	5,645	0,005
dzieci z rodzin spokrewnionych	27	4,11		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	28,67	4,35		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	27,8	4,28		0,003

niezwiązanie				
	X	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	15,86	4,89	8.430	0,001
dzieci z rodzin spokrewnionych	12,35	4,32		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	11,51	4,72		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	11,95	4,5		<0,001,
splątanie				
	X	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	15,11	3,73	2.668	<u>0,074</u>
dzieci z rodzin spokrewnionych	13,76	4,99		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	16,29	4,46		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	14,97	4,88		0,928,
sztywność				
	X	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	19,42	4,34	2.283	0,107
dzieci z rodzin spokrewnionych	20,62	3,83		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	21,35	2,86		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	20,97	3,4		<u>0,065,</u>
chaotyczność				
	X	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	15,61	5,23	1,529	0,222
dzieci z rodzin spokrewnionych	14,21	4,33		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	13,74	4,08		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	13,98	4,19		<u>0,090,</u>
komunikacja				
	X	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	38,61	6,18	10.680	0,001
dzieci z rodzin spokrewnionych	41,44	5,98		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	45,16	5,05		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	43,21	5,82		<0,001,
zadowolenie				
	X	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	41,94	5,71	3,633	0,030
dzieci z rodzin spokrewnionych	42,5	5,14		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	45,29	5,17		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	43,83	5,3		<u>0,083,</u>

.test kontrastu porównanie dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych; pogrubienie oznacza istotność statystyczną, podkreślenie tendencję statystyczną

Analizowano także różnice w zakresie postaw rodzicielskich. Brak różnic w natężeniu postawy akceptacji ($F=0,745$; $p=0,477$), test kontrastu pomiędzy rodzinami naturalnymi a zastępczymi także jest nieistotny statystycznie ($p=0,345$). Szczegółowe analizy post hoc prowadzą do wniosku, że akceptacja ze strony matki nie różni dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych spokrewnionych ($p=0,688$), jak i niespokrewnionych ($p=1,000$), brak także różnic pomiędzy dziećmi z rodzin zastępczych ($p=1,000$).

Tabela 17 Porównanie oceny natężenia postawy akceptacji matki w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze

akceptacja				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	40,44	5,45	0,745	0,477
dzieci z rodzin spokrewnionych	41,9	2,74		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	40,97	6,2		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	41,45	4,75		0,345.

test kontrastu porównanie dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych

Brak istotnie statystycznej różnicy w postawie wymagającej ($F=0,370$; $p=0,692$). test kontrastu pomiędzy rodzinami naturalnymi a zastępczymi także jest nieistotny statystycznie ($p=0,428$). Test post hoc również wskazuje, że ocena postawy wymagania przez matkę nie różni dzieci z poszczególnych typów rodzin ($p=1,000$).

Tabela 18 Porównanie oceny natężenia postawy nadmiernie wymagającej matki w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze

nadmierne wymaganie				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	25,22	7,09	0,370	0,692
dzieci z rodzin spokrewnionych	24,12	9,85		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	23,35	9,87		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	23,75	9,79		0,428.

test kontrastu porównanie dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych

Brak różnicy w natężeniu postawy autonomii ($F=2,187$; $p=0,118$), test kontrastu pomiędzy rodzinami naturalnymi a zastępczymi także jest nieistotny statystycznie ($p=0,346$). Test post hoc również wskazuje, że postawa autonomii matki nie różnicuje dzieci z poszczególnych grup. Dzieci z rodzin naturalnych na podobnym poziomie oceniają tę postawę matki, jak dzieci z rodzin zastępczych spokrewnionych ($p=1,000$), czy niespokrewnionych ($p=0,241$). Podobne są też oceny dzieci z rodzin zastępczych ($p=0,189$).

Tabela 19 Porównanie oceny natężenia postawy autonomii matki w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze

Autonomia				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	39,33	4,24	2,187	0,118
dzieci z rodzin spokrewnionych	39,52	3,89		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	37,26	6,1		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	38,42	5,17		0,346.

,test kontrastu porównanie dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych

Zaobserwowano różnice w poziomie niekonsekwencji ($F=3,424$; $p=0,037$), jednakże test kontrastu pomiędzy rodzinami naturalnymi a zastępczymi jest nieistotny statystycznie ($p=0,255$), niekonsekwencja matki nie różni się w grupie rodzin naturalnych i niespokrewnionych ($p=1,000$). Natomiast istnieją różnice na poziomie tendencji statystycznej pomiędzy rodziną spokrewnioną a naturalną ($p=0,091$) oraz spokrewnioną a niespokrewnioną ($p=0,065$). Matki zastępcze spokrewnione są najbardziej konsekwentne w opinii dzieci.

Tabela 20 Porównanie oceny natężenia postawy niekonsekwencji matki w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze

niekonsekwencja				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	20,28	7,39	3,424	0,037
dzieci z rodzin spokrewnionych	16,6	6,84		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	20,65	6,45		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	18,56	6,9		0,255.

,test kontrastu porównanie dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych; pogrubienie oznacza istotność statystyczną

W natężeniu postawy nadmiernie ochraniającej także istnieją różnice istotne statystycznie pomiędzy grupami ($F=6,269$; $p=0,003$). Test kontrastu pomiędzy rodzinami naturalnymi a zastępczymi jest nieistotny statystycznie ($p=0,633$). Dzieci z rodzin niespokrewnionych nie różnią się od dzieci z rodzin naturalnych ($p=0,524$). Natomiast dzieci z rodzin spokrewnionych inaczej: od dzieci z rodzin zastępczych niespokrewnionych ($p=0,002$) oraz na poziomie tendencji statystycznej od dzieci z rodzin naturalnych ($p=0,082$) oceniają postawę matki. Matki zastępcze spokrewnione w najwyższym stopniu cechują się postawą nadmiernie ochraniającą.

Tabela 21 Porównanie oceny natężenia postawy nadmiernie ochraniającej matki

nadmierne ochranianie				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	34,08	5,57	6,269	0,003
dzieci z rodzin spokrewnionych	36,97	3,6		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	32,29	6,52		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	34,7	5,69		0,633.

test kontrastu porównanie dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych; pogrubienie oznacza istotność statystyczną

Brak różnic w ocenie akceptacji ojca ($F=0,565$; $p=0,571$), dzieci nie różnią się w ocenie poziomu postawy akceptującej ojca. Brak różnicy między ojcami naturalnymi a ojcami zastępczymi spokrewnionymi z dzieckiem ($p=0,997$), ojcami zastępczymi niespokrewnionymi ($p=1,000$), a także pomiędzy ojcami zastępczymi ($p=1,000$).

Tabela 22 Porównanie oceny natężenia postawy akceptacji ojca w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze

akceptacja				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	38,59	6,09	0,565	0,571
dzieci z rodzin spokrewnionych	40,09	3,78		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	38,59	6,63		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	39,36	5,36		0,563.

test kontrastu porównanie dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych

Istnieją natomiast różnice w poziomie wymagań ojca ($F=3,020$; $p=0,055$) na poziomie tendencji statystycznej. Dzieci z rodzin spokrewnionych różnią się w ocenie postawy wymagającej ojca od dzieci z rodzi niespokrewnionych ($p=0,057$). Ojcowie zastępczy spokrewnieni są istotnie bardziej wymagający. Brak różnic pomiędzy dziećmi z rodzin zastępczych spokrewnionych a dziećmi z rodzin naturalnych ($p=0,252$) oraz między dziećmi z rodzin naturalnych a niespokrewnionych ($p=1,000$).

Tabela 23 Porównanie oceny natężenia postawy nadmiernie wymagającej ojca w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze

nadmierne wymaganie				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	25	6,09	3,020	<u>0,055</u>
dzieci z rodzin spokrewnionych	29,09	10,95		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	22,9	9,3		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	26,07	10,54		0,589.

.test kontrastu porównanie dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych; podkreślenie oznacza tendencję statystyczną

Brak różnic w natężeniu postawy autonomii ($F=0,487$; $p=0,616$), testy kontrastu, czy testy post hoc również nie wykazują różnic między grupami ($p=1,000$).

Tabela 24 Porównanie oceny natężenia postawy autonomii ojca w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze

autonomia				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	38,79	4,65	0,487	0,616
dzieci z rodzin spokrewnionych	37,43	6,28		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	37,64	6,39		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	37,53	6,26		0,331.

.test kontrastu porównanie dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych

Postawa niekonsekwencji ojca nie różnicuje badanych dzieci ($F=0,928$; $p=0,400$). Dzieci z rodzin naturalnych nie różnią się w ocenie niekonsekwencji ojca od dzieci z rodzin spokrewnionych ($p=0,816$) oraz niespokrewnionych ($p=0,737$). Brak różnic między rodzinami zastępczymi ($p=1,000$).

Tabela 25 Porównanie oceny natężenia postawy niekonsekwencji ojca w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze

niekonsekwencja				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	20,79	7,70	0,928	0,400
dzieci z rodzin spokrewnionych	16,6	6,84		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	18,55	6,37		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	18,62	6,39		0,177.

test kontrastu porównanie dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych

Odnosnie do postawy nadmiernie ochraniającej ($F=3,385$; $p=0,039$). Testy kontrastu wskazują na różnice w poziomie natężenia postawy ochraniającej ($p=0,018$). Ojcowie zastępczy cechują się wyższym poziomem tej postawy w porównaniu do ojców naturalnych. Testy post hoc wskazują, że dzieci z rodzin naturalnych różnią się w ocenie postawy ochraniającej ojca od dzieci z rodzin spokrewnionych ($p=0,038$), ale nie od dzieci z rodzin niespokrewnionych ($p=0,421$), a dzieci z rodzin zastępczych nie różnią się między sobą ($p=1,000$). Ojcowie zastępczy spokrewnieni przejawiają wyższy poziom natężenia postawy ochraniającej w porównaniu do ojców naturalnych.

Tabela 26 Porównanie oceny natężenia postawy ochraniającej ojca w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze

nadmierne ochranianie				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	31,38	5,08	3,385	0,039
dzieci z rodzin spokrewnionych	34,96	5,56		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	33,5	4,95		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	34,24	5,27		0,018.

test kontrastu porównanie dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych; pogrubienie oznacza istotność statystyczną

7.1.3 ANALIZA RÓŻNIC W POZIOMIE PRĘŻNOŚCI PSYCHICZNEJ NASTOLATKÓW Z RODZIN NATURALNYCH I ZASTĘPCZYCH

Czy młodzież z różnych typów rodzin w pierwszym etapie badania różni się między sobą pod względem poziomu prężności psychicznej?

Hipoteza 3. Istnieją różnice w poziomie prężności psychicznej nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych).

Badane grupy wychowanków rodzin naturalnych i zastępczych nie różnią się poziomem ogólnej prężności psychicznej oraz jej składowych. Szczegóły przedstawiono w tabeli 27.

Tabela 27 Porównanie poziomu prężności psychicznej nastolatków badanych w I pomiarze

prężność psychiczna				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	50,44	7,64	0,962	0,386
dzieci z rodzin spokrewnionych	51,38	7,78		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	53,1	8,21		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	52,2	7,97		0,275,
prężność psychiczna optymistyczne nastawienie i energia				
	x	SD	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	14,14	2,72	0,305	0,738
dzieci z rodzin spokrewnionych	14,65	2,72		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	14,42	2,75		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	14,54	2,72		0,488,
prężność psychiczna wytrwałość i determinacja w działaniu				
	x	SD	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	13,81	3,31	1,360	0,262
dzieci z rodzin spokrewnionych	14,38	3,41		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	15,06	2,48		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	14,71	2,99		0,171,
prężność psychiczna poczucie humoru i otwartości na nowe doświadczenia				
	x	SD	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	12,03	2,26	1,239	0,294
dzieci z rodzin spokrewnionych	11,79	2,09		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	12,65	2,37		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	12,2	2,51		0,681,

prężność psychiczna kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu				
	x	Sd	F	p
dzieci z rodzin naturalnych	10,47	2,34	0,408	0,666
dzieci z rodzin spokrewnionych	10,56	2,19		
dzieci z rodzin niespokrewnionych	10,97	2,56		
dzieci z rodzin zastępczych łącznie	10,75	2,37		0,554

test kontrastu porównanie dzieci z rodzin naturalnych i zastępczych

7.1.4 ANALIZA ZALEŻNOŚCI POMIĘDZY PRĘŻNOŚCIĄ PSYCHICZNĄ, OCENĄ POSTAW RODZICIELSKICH I OCENĄ JAKOŚCI FUNKCJONOWANIA RODZINY A POZIOMEM KOMPETENCJI POZNAWCZYCH, EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNO-MORALNYCH NASTOLATKÓW

Czy poziom prężności psychicznej, ocena postaw rodzicielskich i ocena jakości funkcjonowania rodziny są powiązane z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych u badanych nastolatków wychowywanych w poszczególnych typach rodzin?

Hipoteza 4. Prężność psychiczna koreluje pozytywnie z poziomem kompetencji (poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych) nastolatków.

Hipoteza 5. Jakość funkcjonowania rodziny oraz postawy rodzicielskie korelują z poziomem analizowanych kompetencji nastolatków (kompetencje poznawcze, emocjonalne, społeczno-moralne).

- ✓ Spójność, elastyczność, komunikacja i zadowolenie korelują pozytywnie z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych.
- ✓✓ Niezwiązanie, splątanie, sztywność i chaotyczność korelują negatywnie z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych.
- ✓✓✓ Wskaźnik spójności, wskaźnik elastyczności oraz ogólne zrównoważenie rodziny korelują pozytywnie z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych.
- ✓✓✓✓ Postawa akceptująca i postawa autonomii rodziców korelują pozytywnie z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych.

✓✓✓✓✓ **Postawy nadmiernie wymagająca, niekonsekwentna i nadmiernie ochraniająca rodziców korelują negatywnie z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych.**

W odniesieniu do założeń przedstawionych założeń teoretycznych oraz sformułowanych hipotez badawczych, w celu weryfikacji związków pomiędzy zmiennymi przeprowadzono analizy korelacji dla całej grupy nastolatków, a następnie osobno dla badanych z rodzin biologicznych i zastępczych.

W pierwszej kolejności przeprowadzono weryfikację normalności rozkładu poszczególnych zmiennych. W zależności od spełnionych warunków zastosowano test korelacji Pearsona lub nieparametryczny test korelacji Rho-spearmana.

W całej badanej grupie dzieci prężność psychiczna koreluje z poziomem inteligencji emocjonalnej ($r=0,424$; $p<0,001$), poziomem inteligencji emocjonalnej względem innych ($r=0,304$; $p<0,001$) oraz względem emocji własnych ($r=0,352$; $p<0,001$). Im wyższy poziom prężności psychicznej, tym większy poziom ogólnej inteligencji emocjonalnej, rozumienia emocji innych oraz własnych. Siła korelacji jest przeciętna. Prężność psychiczna pozostaje także w pozytywnym związku z poziomem kompetencji poznawczych ($r=0,214$; $p=0,016$). Nie wykazano relacji z poziomem kompetencji społeczno-moralnych ($r=0,071$; $p=0,240$).

Poziom kompetencji poznawczych koreluje ze zrównoważoną spójnością ($r_s=0,324$; $p<0,001$), zrównoważoną elastycznością ($r_s=0,211$; $p=0,017$), splątaniem ($r_s=0,206$; $p=0,02$), sztywnością ($r_s=0,169$; $p=0,046$), komunikacją ($r_s=0,379$; $p<0,001$) i zadowoleniem w rodzinie ($r_s=0,376$; $p<0,001$). Im wyższy poziom wymienionych elementów systemu rodziny, tym wyższy poziom kompetencji poznawczych. Z kompetencjami poznawczymi nie koreluje wskaźnik spójności rodziny ($r_s=0,112$; $p=0,133$), ale istnieje pozytywny związek ze wskaźnikiem elastyczności ($r_s=0,180$; $p=0,036$) i ogólnym zrównoważeniem rodziny ($r_s=0,175$; $p=0,04$). Kompetencje poznawcze współwystępują z autonomią ($r_s=0,193$; $p=0,027$), a na poziomie tendencji statystycznej z postawą akceptacji matki ($r_s=0,136$; $p=0,089$). Natomiast zanotowano ujemną relację z postawą wymagającą matki ($r=-0,173$; $p=0,043$). Korelacje mają słabą siłę. Odnośnie do relacji z postawami ojca, zaobserwowano zależność z postawą akceptacji ojca ($r_s=0,273$; $p=0,008$), a ujemny z wymaganiami stawianymi przez ojca ($r_s=-0,274$; $p=0,007$) i niekonsekwencją ($r_s=-0,211$; $p=0,031$). Analiza wykazała także tendencję statystyczną w związku pomiędzy poziomem kompetencji poznawczych a autonomią ($r_s=0,157$; $p=0,083$).

Inteligencja emocjonalna koreluje z komunikacją ($r_s=0,253$; $p=0,005$) zadowoleniem w rodzinie ($r_s=0,255$; $p=0,005$), a na poziomie tendencji statystycznej ze splątaniem ($r_s=0,132$; $p=0,095$). Im wyższy poziom wymienionych elementów systemu rodzinnego, tym wyższy poziom ogólnej inteligencji emocjonalnej. Zaobserwowano pozytywną korelację kompetencji emocjonalnych z postawą akceptującą matki ($r_s=0,317$; $p=0,001$) oraz ujemną z niekonsekwencją ($r_s=-0,244$; $p=0,007$) i postawą wymagającą ($r_s=-0,259$; $p=0,005$). Pozytywny związek z autonomią ma charakter tendencji statystycznej ($r_s=0,130$; $p=0,099$). Brak relacji z natężeniem postawy nadmiernie ochraniającej ($r_s=-0,077$; $p=0,224$). Inteligencja emocjonalna pozostaje w negatywnym związku z wymaganiami ojca ($r_s=-0,323$; $p=0,002$) i na poziomie tendencji statystycznej z niekonsekwencją ($r_s=-0,177$; $p=0,06$).

Inteligencja emocjonalna w obszarze rozumienia innych ludzi koreluje z komunikacją ($r_s=0,268$; $p=0,003$) i zadowoleniem w rodzinie ($r_s=0,278$; $p=0,002$) oraz ze splątaniem ($r_s=0,201$; $p=0,022$), a na poziomie tendencji statystycznej ze zrównoważoną spójnością ($r_s=0,152$; $p=0,064$). Analiza wykazała związek inteligencji emocjonalnej w obszarze rozumienia innych ludzi z postawą akceptacji matki ($r_s=0,357$; $p=0,001$), autonomią ($r_s=0,166$; $p=0,049$) oraz ujemny z niekonsekwencją ($r_s=-0,176$; $p=0,04$) i postawą wymagającą matki ($r_s=-0,139$; $p=0,084$). Korelacje mają siłę od niskiej do przeciętnej. Rozumienie emocji innych ma także związek z wybranymi postawami ojca. Istnieje pozytywna korelacja z akceptacją ojca ($r_s=0,221$; $p=0,025$), a negatywna z wymaganiami ($r_s=-0,293$; $p=0,004$) i na poziomie tendencji statystycznej z niekonsekwencją ($r_s=-0,173$; $p=0,064$). Rozumienie emocji własnych koreluje ujemnie ze zrównoważoną elastycznością ($r_s=-0,273$; $p=0,003$). Korelacja ma niską siłę. Brak związku z pozostałymi elementami systemu rodzinnego. Inteligencja emocjonalna dotycząca emocji własnych jest w negatywnym stosunku z postawą wymagającą matki ($r_s=-0,309$; $p=0,001$) i niekonsekwencją matki ($r_s=-0,217$; $p=0,015$) oraz z wymaganiami ojca ($r_s=-0,248$; $p=0,014$).

Poziom kompetencji społeczno-moralnych koreluje na poziomie tendencji statystycznej ze zrównoważoną spójnością ($r_s=0,133$; $p=0,093$) i zadowoleniem w rodzinie ($r_s=0,146$; $p=0,072$). Korelacje mają niską siłę. Istnieje dodatni związek kompetencji społeczno-moralnych z postawą akceptacji matki ($r_s=0,317$; $p=0,001$), a ujemny z niekonsekwencją ($r_s=-0,244$; $p=0,007$) i postawą wymagającą matki ($r_s=-0,143$; $p=0,079$). Zanotowano dodatnią zależność na poziomie tendencji statystycznej z autonomią ze strony matki ($r_s=0,130$; $p=0,099$). Poziom kompetencji społeczno-moralnych ma związek negatywny z wymaganiami

stawianymi przez ojca ($r_s = -0,279$; $p=0,006$) i jego niekonsekwencją ($r_s = -0,191$; $p=0,046$), a pozytywny z postawami: akceptacji ($r_s = 0,217$; $p=0,027$) i autonomii ($r_s = 0,206$; $p=0,034$).

Kompetencje społeczno-moralne w obszarze obietnicy i prawdy koreluje ujemnie na poziomie tendencji statystycznej z chaotycznością ($r_s = -0,134$; $p=0,091$). Wraz ze wzrostem chaotyczności niższy jest poziom myślenia moralnego w obrębie obietnicy i prawdy, siła korelacji jest jednak niska. Postrzeganie obietnicy i prawdy koreluje na poziomie tendencji statystycznej z postawą wymagającą matki ($r_s = -0,144$; $p=0,077$). Siła związku jest niska.

Moralność w zakresie uczciwości i pomocy koreluje ze zrównoważoną spójnością ($r_s = 0,234$; $p=0,009$) oraz z elastycznością ($r_s = 0,194$; $p=0,026$) i zadowoleniem ($r_s = 0,164$; $p=0,05$), a ujemnie na poziomie tendencji z niezwiązaniem ($r_s = -0,134$; $p=0,091$). Postrzeganie uczciwości i pomocy koreluje na poziomie tendencji statystycznej ze wskaźnikiem spójności ($r_s = 0,133$; $p=0,092$) oraz na poziomie istotności statystycznej ze wskaźnikiem elastyczności ($r_s = 0,208$; $p=0,018$) i ogólnym poziomem zrównoważenia rodziny ($r_s = 0,162$; $p=0,053$). Uczciwość i pomoc koreluje na poziomie tendencji statystycznej negatywnie z postawą wymagającą matki ($r_s = -0,137$; $p=0,086$). Siła relacji jest niska. Brak związku z pozostałymi postawami. Uczciwość i pomoc ma związek z postawą akceptującą ojca ($r_s = 0,258$; $p=0,011$), autonomii ($r_s = 0,220$; $p=0,026$), wymagającą ($r_s = -0,266$; $p=0,009$) oraz na poziomie tendencji niekonsekwentną ($r_s = -0,153$; $p=0,088$). Postrzeganie moralności w obszarze dobra społecznego i wybaczenia nie ma związku z elementami systemu rodzinnego oraz z postawami rodzicielskimi matki. Jednakże dobro społeczne i wybaczenie koreluje z postawą akceptującą ojca ($r_s = 0,210$; $p=0,033$) i autonomii ($r_s = 0,215$; $p=0,029$). Siła korelacji jest niska. Moralność w obszarze prawa koreluje negatywnie na poziomie tendencji statystycznej z niezwiązaniem ($r_s = -0,161$; $p=0,068$). Analizowana relacja ma niską siłę. Postrzeganie prawa nie ma natomiast związku z oceną pozostałych elementów systemu rodzinnego i nie koreluje z postawami matki, a ujemnie z postawą wymagającą ojca ($r_s = -0,196$; $p=0,054$).

W zakresie pozostałych przeprowadzonych korelacji nie zanotowano istotnych statystycznie zależności. Szczegółowe wyniki przedstawia tabela 28.

Tabela 28 *Prężność psychiczna, ocena postaw rodzicielskich i ocena systemu rodziny a poziom kompetencji badanych dzieci w I pomiarze*

zmienna	k. poznawcze	k. emocjonalne	k. emocjonalne inni	k. emocjonalne ja	k. spokrewno - moralne	obiemica i prawda	uczciwość i pomoc	dobro spokrewno i wybaczenie	prawo
prężność psychiczna	0,214	0,424	0,304	0,352	0,071	0,174	0,017	0,092	-0,144
zrównoważona spójność	0,324	0,119	0,152	-0,089	0,133	-0,072	0,165	0,061	0,031
zrównoważona elastyczność	0,211	-0,057	0,052	-0,273	0,121	-0,018	0,194	0,043	0,035
niewiązanie	-0,09	-0,049	-0,027	0,00	-0,084	0,048	-0,134	0,085	-0,161
splątanie	0,206	0,132	0,201	-0,005	-0,040	-0,034	-0,018	-0,100	-0,068
sztywność	0,169	0,049	0,09	0,003	0,059	-0,005	0,125	0,053	-0,027
chaotywność	-0,033	0,049	0,046	-0,007	-0,080	-0,134	-0,097	-0,024	-0,016
kommunikacja	0,379	0,253	0,268	0,034	0,113	0,035	0,034	0,065	0,031
zadowolenie	0,376	0,255	0,278	-0,005	0,146	0,000	0,164	0,093	0,068
wskaznik spójności	0,112	0,022	0,016	-0,056	0,126	-0,053	0,133	0,048	0,132
wskaznik elastyczności	0,180	-0,05	0,042	-0,256	0,146	0,037	0,208	0,063	0,083
zrównoważenie rodziny	0,175	0,002	0,049	-0,160	0,114	-0,052	0,162	0,019	0,115
akceptacja matki	0,136	0,317	0,357	0,036	0,317	-0,008	0,088	0,126	-0,054
autonomia matki	0,193	0,130	0,166	0,051	0,130	-0,079	0,109	0,026	-0,113
wymagania matki	-0,173	-0,259	-0,132	-0,309	-0,143	-0,144	-0,137	-0,067	-0,006
niekonsekwencja matki	-0,084	-0,244	-0,176	-0,217	-0,24	-0,036	-0,111	0,060	0,059
ochranianie matki	0,001	-0,077	-0,05	-0,027	-0,077	0,070	-0,009	0,056	-0,019
akceptacja ojca	0,273	0,142	0,221	0,136	0,217	-0,003	0,258	0,210	-0,067
autonomia ojca	0,157	0,005	0,130	-0,09	0,206	0,006	0,220	0,215	-0,098
wymagania ojca	-0,274	-0,323	-0,293	-0,248	-0,279	-0,086	-0,266	-0,093	-0,196
niekonsekwencja ojca	-0,211	-0,177	-0,173	-0,118	-0,191	-0,134	-0,153	-0,041	-0,101
ochranianie ojca	0,108	0,088	0,142	-0,113	-0,035	0,062	0,022	0,019	-0,061

Pogrubienie – korelacja istotna statystycznie; podkreślenie – poziom tendencji statystycznej; + korelacja Pearsona, pozostałe korelacje wykonano testem Rho Spearmana

7.1.4.1. POZIOM PRĘŻNOŚCI PSYCHICZNEJ, OCENA POSTAW RODZICIELSKICH I OCENA JAKOŚCI FUNKCJONOWANIA RODZINY A POZIOM KOMPETENCJI POZNAWCZYCH, EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNO-MORALNYCH U BADANYCH NASTOLATKÓW Z RODZIN BIOLOGICZNYCH (NATURALNYCH)

W grupie dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych prężność psychiczna koreluje z poziomem inteligencji emocjonalnej ($r=0,399$; $p=0,008$) oraz poziomem inteligencji emocjonalnej względem innych ($r=0,369$; $p=0,013$). Korelacje mają przeciętną siłę. Brak natomiast związku prężności i inteligencji emocjonalnej dotyczącej rozumienia emocji własnych ($r=0,159$; $p=0,178$). Ponadto nie zauważono relacji z poziomem kompetencji poznawczych ($r=0,007$; $p=0,483$) i społeczno-moralnych ($r=0,008$; $p=0,481$).

Kompetencje poznawcze dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych korelują na poziomie tendencji statystycznej z zadowoleniem w rodzinie ($r_s=0,243$; $p=0,077$). Inteligencja emocjonalna koreluje pozytywnie z postawą akceptacji matki ($r_s=0,268$; $p=0,057$) oraz na poziomie tendencji statystycznej z nadmiernym ochranianiem przez ojca ($r=0,270$; $p=0,061$). Inteligencja emocjonalna dotycząca rozumienia emocji innych ludzi nie ma związku z oceną systemu rodzinnego. Istnieje związek pomiędzy inteligencją emocjonalną w obszarze rozumienia emocji innych ludzi a postawą nadmiernie ochraniającą ze strony ojca naturalnego ($r=0,401$; $p=0,009$). Siła związku jest przeciętna.

Korelacje mają przeciętną siłę. Na poziomie tendencji statystycznej zaobserwowano pozytywną korelację z niezwiązaniem ($r=0,260$; $p=0,063$). Brak związku ze wskaźnikiem elastyczności ($r_s=-0,200$; $p=0,121$). Inteligencja emocjonalna w obszarze rozumienia własnych emocji koreluje ujemnie z postawą nadmiernie ochraniającą matki ($r_s=-0,278$; $p=0,051$). Nie ma natomiast statystycznego związku z pozostałymi postawami rodzicielskimi matki. Inteligencja emocjonalna ją koreluje ujemnie z postawą ojca nadmiernie ochraniającą ($r=-0,311$; $p=0,037$), a na poziomie tendencji jest związana ujemnie z postawą akceptującą ($r_s=-0,259$; $p=0,070$).

Poziom kompetencji społeczno-moralnych nastolatków wychowujących się w rodzinach naturalnych koreluje ujemnie ze splątaniem ($r_s=-0,335$; $p=0,023$) i chaotycznością ($r=-0,279$; $p=0,05$). Poziom analizowanych kompetencji nie ma związku ze wskaźnikiem spójności ($r_s=0,186$; $p=0,139$), wskaźnikiem elastyczności ($r_s=0,206$; $p=0,114$) i ogólnym zrównoważeniem rodziny ($r_s=0,143$; $p=0,202$). Poziom kompetencji społeczno-moralnych nie koreluje z postawami

rodzicielskimi matki. Kompetencje społeczno- moralne korelują z postawą akceptacji ze strony ojca ($r_s=0,353$; $p=0,020$) i autonomii ($r_s=0,386$; $p=0,012$). Siła związku jest przeciętna. Ponadto poziom kompetencji społeczno-moralnych jest ujemnie związany z wysokimi wymaganiami ($r=-0,333$; $p=0,027$), a na poziomie tendencji statystycznej z niekonsekwencją ojca ($r_s=-0,257$; $p=0,071$).

Moralność w obszarze obietnicy i prawdy koreluje ujemnie ze splątaniem ($r_s=-0,300$; $p=0,038$). Siła korelacji jest przeciętna. Im wyższy poziom splątania w rodzinie, tym niższy poziom rozwoju moralnego w obszarze obietnicy i prawdy. Brak związku z pozostałymi elementami systemu rodziny. Postrzeganie obietnicy i prawdy współwystępuje na poziomie tendencji statystycznej z postawą akceptującą matki ($r_s=0,258$; $p=0,064$). Koreluje także z autonomią ($r_s=0,327$; $p=0,026$) a ujemnie z postawą wymagającą ($r_s=-0,399$; $p=0,008$). W rodzinach naturalnych moralność w sferze obietnicy i prawdy jest w związku z postawą wymagającą ($r_s=-0,401$; $p=0,009$) i postawą autonomii ojca ($r_s=0,265$; $p=0,065$).

Odnosnie do związku z oceną systemu rodzinnego, to moralność w obszarze uczciwości i pomocy koreluje ujemnie z nasileniem chaotyczności ($r_s=-0,293$; $p=0,041$), a na poziomie tendencji statystycznej z natężeniem splątania ($r_s=-0,234$; $p=0,085$). Poziom kompetencji społeczno-moralnych w zakresie uczciwości i pomocy nie pozostaje w związku z nasileniem postaw rodzicielskich matki oraz ojca.

Moralność dotycząca dobra społecznego i wybaczenia koreluje z poziomem splątania w rodzinie naturalnej ($r_s=-0,352$; $p=0,018$), nie ma natomiast związku z pozostałymi elementami systemu rodziny, nie ma również relacji z postawami rodzicielskimi matki naturalnej. Dobro społeczne i wybaczenie koreluje z postawą autonomii ($r_s=0,338$; $p=0,025$) oraz z postawą akceptacji - na poziomie tendencji statystycznej ($r_s=0,263$; $p=0,067$).

Moralność w obszarze postrzegania prawa koreluje ze zrównoważoną elastycznością na poziomie tendencji statystycznej ($r_s=0,258$; $p=0,089$). Istnieje związek pomiędzy rozumowaniem moralnym dotyczącym prawa a wskaźnikiem elastyczności ($r_s=0,370$; $p=0,024$) oraz na poziomie tendencji statystycznej z ogólnym zrównoważeniem rodziny ($r_s=0,281$; $p=0,070$). Moralność w obszarze prawa koreluje ujemnie z niekonsekwencją matki ($r=-0,333$; $p=0,039$), natomiast nie ma związku z pozostałymi jej postawami. Kompetencje moralne dotyczące prawa korelują ujemnie z postawą wymagającą ojca ($r=-0,450$; $p=0,008$) i niekonsekwentną ($r_s=-0,281$; $p=0,074$).

Zaobserwowano także kilka korelacji o przeciętnej sile, jednakże ich kierunek jest niezgodny z zakładaną hipotezą kierunkową. Kompetencje emocjonalne

Tabela 29 *Prężność psychiczna, ocena postaw rodzicielskich i ocena systemu rodziny a poziom kompetencji badanych dzieci w I pomiarze wychowujących się w rodzinach naturalnych*

zmienna	k. poznawcze	k. emocjonalne	k. emocjonalne inni	k. emocjonalne ja	k. społeczno - moralne	obietnica i prawda	uczciwość i pomoc	dobro społeczne i wybaczenie	prawo
prężność psychiczna	0,007,	0,399,	0,369,	0,159,	0,008,	0,160	-0,081	0,102,	-0,105,
zrównoważona spójność	0,076,	-0,240,	-0,16,	-0,305,	0,100,	-0,015	0,054	-0,043,	0,187,
zrównoważona elastyczność	0,086	0,188	-0,090	-0,346	0,036	-0,042	-0,050	0,063	0,258
niezwiązanie	- 0,023,	0,128,	0,076,	<u>0,260,</u>	- 0,120,	-0,012	-0,215	0,043,	-0,127,
spłatanie	-0,015	0,114	0,081	0,159	- 0,335	-0,300	-0,234	-0,352	-0,168
szytywność	0,156,	0,061,	0,054,	0,127,	0,095,	-0,199	0,064	0,168,	0,111,
chaotyczność	-0,049,	-0,073,	0,000,	-0,216,	-0,279,	-0,212	-0,293	-0,165,	-0,195,
kommunikacja	0,185,	0,062,	0,191,	-0,348,	0,153,	0,086	0,130	0,167,	0,046,
zadowolenie	<u>0,243</u>	0,142	0,198	-0,171	0,095	-0,022	0,169	-0,089	0,151
wskaźnik spójności	0,017	-0,269	-0,189	-0,325	0,186	0,059	0,177	0,028	0,241
wskaźnik elastyczności	0,132	-0,064	0,016	-0,200	0,206	0,149	0,187	0,148	0,370
zrównoważenie rodziny	0,066	-0,186	-0,111	-0,289	0,143	0,057	0,160	0,074	<u>0,281</u>
akceptacja matki	0,134	<u>0,268</u>	0,307	-0,049	0,096	0,258	-0,039	0,174,	0,055
autonomia matki	0,089	0,158	0,127	0,116	0,131	0,327	0,091	0,103	0,014
wymagania matki	-0,091,	0,011,	0,031,	-0,030,	-0,159,	-0,399	-0,067	-0,027,	-0,174,
niekonsekwencja matki	0,090,	0,064,	0,075,	0,042,	-0,050,	-0,115	0,004	0,115,	-0,333,
ochranianie matki	0,025	-0,162	-0,085	-0,278	0,094	0,093	0,005	-0,019	0,111
akceptacja ojca	0,204	-0,065	0,035	<u>-0,259</u>	0,353	0,184	0,158	<u>0,263</u>	0,055
autonomia ojca	0,002	-0,141	-0,046	0,210	0,386	<u>0,265</u>	0,149	0,338	0,020
wymagania ojca	-0,024,	0,022,	0,076,	-0,159,	-0,333,	-0,401	-0,145	-0,171,	-0,450,
niekonsekwencja ojca	0,074	-0,139	0,148	0,012	<u>-0,257</u>	-0,090	-0,063	-0,082	<u>-0,281</u>
ochranianie ojca	-0,007,	<u>0,270,</u>	0,401,	-0,311,	-0,038,	-0,080	-0,089	-0,028,	-0,129,

Pogrubienie – korelacja istotna statystycznie; podkreślenie – poziom tendencji statystycznej; „-” korelacja Pearsona, pozostałe korelacje wykonano testem Rho Spearmana

dotyczące rozumienia emocji własnych mają odwrotny do oczekiwanego związek z postawą ojca nadmiernie ochraniającą. Dodatkowo inteligencja emocjonalna w obszarze rozumienia emocji własnych koreluje ujemnie ze zrównoważoną spójnością, zrównoważoną elastycznością i komunikacją oraz wskaźnikiem spójności.

Szczegółowe wyniki analiz korelacji przedstawiono w tabeli 29.

7.1.4.2 POZIOM PRĘŻNOŚCI PSYCHICZNEJ, OCENA POSTAW RODZICIELSKICH I OCENA JAKOŚCI FUNKCJONOWANIA RODZINY A POZIOM KOMPETENCJI POZNAWCZYCH, EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNO-MORALNYCH U BADANYCH NASTOLATKÓW Z RODZIN ZASTĘPCZYCH.

U dzieci wychowujących się w pieczy zastępczej prężność psychiczna koreluje z poziomem inteligencji emocjonalnej ($r=0,423$; $p<0,001$), poziomem inteligencji emocjonalnej względem innych ($r=0,255$; $p=0,020$) oraz względem emocji własnych ($r=0,425$; $p<0,001$). Istnieje także związek z poziomem kompetencji poznawczych ($r=0,313$; $p=0,006$).

Kompetencje poznawcze dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych korelują ze zrównoważoną spójnością ($r_s = 0,432$; $p<0,001$), zrównoważoną elastycznością ($r = 0,228$; $p=0,034$), splątaniem ($r = 0,296$; $p=0,008$), komunikacją ($r_s=0,434$; $p<0,001$) i zadowoleniem w rodzinie ($r_s = 0,426$; $p<0,001$). Kompetencje poznawcze korelują z autonomią matki ($r_s=0,282$; $p=0,012$), a ujemnie z jej niekonsekwencją ($r = -0,172$; $p=0,086$), natomiast z postawą wymagającą związek jest na poziomie tendencji statystycznej ($r_s = -0,187$; $p=0,070$). Siła analizowanych korelacji jest przeciętna. Obszar kompetencji poznawczych jest w związku z postawami ojca zastępczego: z akceptacją ($r_s = 0,384$; $p=0,005$) i autonomią ($r_s = 0,322$; $p=0,016$). Ujemnie z wymaganiami ($r = -0,454$; $p=0,001$) i niekonsekwencją ($r_s = -0,379$; $p=0,005$).

Inteligencja emocjonalna dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych koreluje ze zrównoważoną spójnością ($r_s = 0,215$; $p=0,043$), komunikacją ($r_s=0,288$; $p=0,010$) zadowoleniem w rodzinie zastępczej ($r_s = 0,284$; $p=0,011$) oraz ujemnie na poziomie tendencji statystycznej z ogólnym poziomem zrównoważenia ($r_s = -0,220$; $p=0,098$). Im wyższy poziom inteligencji emocjonalnej, tym niższa ocena ogólnego zrównoważenia rodziny. Inteligencja emocjonalna koreluje z akceptacją matki ($r_s = 0,344$; $p=0,003$), a ujemnie z postawą wymagającą ($r_s = -0,362$; $p=0,002$) i z niekonsekwencją ($r = -0,347$; $p=0,003$). Inteligencja emocjonalna współwystępuje z akceptacją ojca ($r_s = 0,329$; $p=0,014$), a zaobserwowano

negatywną relację z wymaganiami ojca ($r = -0,463$; $p = 0,001$) i niekonsekwencją ($r_s = -0,371$; $p = 0,06$). Dodatkowo na poziomie tendencji statystycznej istnieje pozytywna korelacja pomiędzy inteligencją emocjonalną a autonomią ojca ($r_s = 0,224$; $p = 0,070$).

Inteligencja emocjonalna dotycząca rozumienia emocji innych ludzi koreluje ze zrównoważoną spójnością ($r_s = 0,274$; $p = 0,013$) komunikacją ($r_s = 0,266$; $p = 0,016$) i zadowoleniem ($r_s = 0,294$; $p = 0,009$) oraz splątaniem ($r = 0,229$; $p = 0,033$). Inteligencja emocjonalna w zakresie rozumienia emocji innych ludzi jest związana z akceptacją matki ($r_s = 0,399$; $p = 0,001$), autonomią ($r_s = 0,212$; $p = 0,046$), a ujemnie z niekonsekwencją ($r = -0,293$; $p = 0,009$), i postawą wymagającą ($r_s = -0,231$; $p = 0,033$). Inteligencja emocjonalna w zakresie rozumienia emocji innych ludzi koreluje pozytywnie z akceptacją ojca ($r_s = 0,440$; $p = 0,001$) i autonomią otrzymywaną od ojca ($r_s = 0,327$; $p = 0,014$). Ponadto rozumienie emocji innych jest związane ujemnie z postawą wymagającą ($r = -0,472$; $p = 0,001$) i niekonsekwentną ($r_s = -0,449$; $p = 0,001$). Siła relacji jest przeciętna.

Inteligencja emocjonalna dotycząca rozumienia własnych emocji koreluje z komunikacją ($r_s = 0,209$; $p = 0,048$). Rozumienie emocji własnych koreluje ujemnie ze wskaźnikiem elastyczności ($r_s = -0,262$; $p = 0,017$) i ogólnym poziomem zrównoważenia ($r_s = -0,296$; $p = 0,040$). Im wyższy poziom rozumienia emocji własnych, tym niższa ocena wskaźnika elastyczności i ogólnego zrównoważenia rodziny. Inteligencja emocjonalna w zakresie rozumienia własnych emocji koreluje z niekonsekwencją matki ($r = -0,313$; $p = 0,006$) i z postawą wymagającą ($r_s = -0,416$; $p < 0,001$). Siła korelacji jest przeciętna. Ponadto koreluje ujemnie z wymaganiami ojca zastępczego ($r = -0,278$; $p = 0,032$).

Kompetencje społeczno-moralne w grupie dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych korelują ze zrównoważoną spójnością ($r_s = 0,173$; $p = 0,083$) oraz zadowoleniem ($r_s = 0,169$; $p = 0,089$) na poziomie tendencji statystycznej. Badana sfera kompetencji koreluje na poziomie tendencji statystycznej z wymaganiami ojca ($r = -0,208$; $p = 0,085$).

Moralność dotycząca uczciwości i pomocy koreluje pozytywnie z poziomem zrównoważonej spójności ($r_s = 0,245$; $p = 0,025$), zrównoważonej elastyczności ($r = 0,306$; $p = 0,007$) i wskaźnikiem elastyczności ($r_s = 0,186$; $p = 0,069$) oraz na poziomie tendencji statystycznej ze sztywnością ($r_s = 0,171$; $p = 0,087$). Moralność w obszarze uczciwości i pomocy koreluje negatywnie na poziomie tendencji statystycznej z postawą wymagającą matki zastępczej ($r_s = -0,174$; $p = 0,085$) oraz ujemnie na poziomie tendencji statystycznej z postawą niekonsekwentną ($r_s = -0,173$; $p = 0,086$). Brak związku z pozostałymi postawami. Uczciwość i pomoc koreluje

z postawą akceptującą ($r_s=0,309$; $p=0,020$) i autonomii ($r_s=0,296$; $p=0,024$) oraz ujemnie z postawą wymagającą ($r=0,296$; $p=0,024$), a na poziomie tendencji statystycznej z postawą niekonsekwentną ojca zastępczego ($r=-0,218$; $p=0,075$).

Moralność dobro społeczne i wybaczenie nie koreluje z systemem rodziny zastępczej. Dobro społeczne i wybaczenie koreluje z postawą nadmiernie ochraniającą matki ($r_s=0,288$; $p=0,014$). Brak związku z pozostałymi postawami matki zastępczej. Odnośnie do korelacji z postawami rodzicielskimi ojca, dobro społeczne i wybaczenie koreluje z postawą autonomii ($r_s=0,338$; $p=0,025$), a na poziomie tendencji statystycznej z postawą akceptującą ($r_s=0,263$; $p=0,067$) i ujemnie z postawą wymagającą ($r_s=0,261$; $p=0,068$). Brak związku dobra społecznego i wybaczenia z postawą niekonsekwentną i nadmiernie ochraniającą.

Moralność prawo ma związek negatywny z niezwiązaniem ($r_s=-0,223$; $p=0,046$) nie koreluje z pozostałymi elementami systemu rodziny zastępczej. Moralność dotycząca postrzegania prawa koreluje na poziomie tendencji statystycznej z postawą niekonsekwentną matki zastępczej ($r_s=0,184$; $p=0,085$), nie ma relacji z postawami ojca zastępczego.

Zanotowano także słabe korelacje o odwrotnej zależności od oczekiwanej. Inteligencja emocjonalna dotycząca rozumienia emocji własnych jest ujemnie związana ze zrównoważoną elastycznością, a moralność w obszarze obietnicy i prawdy współwystępuje ujemnie z postawą autonomii matki zastępczej.

Szczegółowe wyniki przedstawiono w tabelach 30, 31 i 32.

7.1.4.3 CZY TYP RODZINY RÓŻNICUJE ZALEŻNOŚCI MIĘDZY PRĘŻNOŚCIĄ MŁODZIEŻY, OCENĄ RODZINY, POSTAW RODZIELSKICH A POZIOMEM KOMPETENCJI POZNAWCZYCH, EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNO- MORALNYCH?

Hipoteza 6. Typ rodziny różnicuje zależności między prężnością młodzieży, oceną rodziny, postaw rodzicielskich a poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno- moralnych

Uzyskane wyniki wskazują na kilka różnic dotyczących siły korelacji pomiędzy zmiennymi w grupie dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych i w grupie dzieci wychowywanych przez opiekunów zastępczych.

Wśród wychowanków rodzin zastępczych prężność psychiczna koreluje z poziomem kompetencji poznawczych oraz rozumieniem emocji własnych, ma także związek z rozumowaniem moralnym w obszarze obietnicy i prawdy, a ujemny

z postrzeganiem prawa. Wymienionych zależności nie zaobserwowano w grupie dzieci dorastających w rodzinach naturalnych. Spójność rodziny zastępczej ma związek z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych, a spójność rodziny naturalnej koreluje jedynie z poziomem kompetencji emocjonalnych, ponadto ta korelacja ma ujemny kierunek. W przypadku środowiska zastępczego elastyczność systemu rodziny ma związek z rozwojem poznawczym. W rodzinach naturalnych zadowolenie z funkcjonowania rodziny ma związek jedynie z rozwojem poznawczym, w zastępczych także z ogólną inteligencją emocjonalną oraz rozumieniem emocji innych. Komunikacja w rodzinie zastępczej ma pozytywny związek z rozwojem poznawczym i emocjonalnym, a nie zanotowano wymienionych korelacji w rodzinie naturalnej.

W obu typach rodzin zaobserwowano korelacje odwrotne do zakładanych w hipotezie kierunkowej. W rodzinach biologicznych zaobserwowano ujemną korelację pomiędzy rozumieniem własnych emocji a wskaźnikiem spójności rodziny oraz jakością komunikacji w rodzinie, w ocenie nastolatków. Brak takich zależności w rodzinie zastępczej, w której z kolei poziom wskaźnika elastyczności koreluje ujemnie z poziomem rozumienia emocji własnych. Podobnie, jak w rodzinach naturalnych, ogólne zrównoważenie rodziny zastępczej koreluje ujemnie z rozumieniem emocji własnych, ale dodatkowo w rodzinach zastępczych ogólne zrównoważenie koreluje ujemnie z poziomem inteligencji emocjonalnej.

W rodzinach zastępczych autonomia przejawiana przez matkę koreluje pozytywnie z poziomem rozumienia przez nastolatki emocji innych ludzi a także z poziomem kompetencji poznawczych. Z tymi kompetencjami wiąże się też postawa akceptacji ze strony matki. Relacji tej nie zanotowano w rodzinach naturalnych. W rodzinach zastępczych postawy: nadmiernie wymagająca oraz niekonsekwentna matki korelują negatywnie z poziomem kompetencji poznawczych i emocjonalnych, a brak takich zależności w rodzinach naturalnych.

Akceptacja i autonomia ojca zastępczego mają pozytywny związek z poziomem kompetencji poznawczych i emocjonalnych dzieci, a postawa wymagająca i niekonsekwentna negatywny. Brak takich korelacji w rodzinach naturalnych. W przypadku dzieci dorastających w rodzinach naturalnych, wymienione postawy ojca mają związek z ogólnym poziomem rozwoju moralnego: akceptacja i autonomia pozytywny, a postawa wymagająca i niekonsekwentna negatywny. W przypadku wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej wybrane postawy ojca mają związek z postrzeganiem uczciwości i pomocy, czy dobra społecznego i wybaczenia.

Tabela 30. *Prężność psychiczna, ocena postaw rodzicielskich i ocena systemu rodziny a poziom kompetencji badanych dzieci w I pomiarze wychowujących się w rodzinach zastępczych*

zmienna	k. po- znawcze	k. emocjonalne	k. emocjonalne inni	k. emocjonal- ne ja	k. społeczno - moralne	obietnica i prawda	uczciwość i pomoc	dobro społeczne i wybaczenie	prawo
prężność psychiczna	0,313	0,423	0,255	0,425	0,096	0,166	0,091	0,078	-0,184
zrównoważona spójność	0,432	<u>0,215</u>	0,274	0,036	<u>0,173</u>	-0,135	0,245	-0,056	0,022
zrównoważona elastyczność	0,228	-0,075	0,054	-0,262	0,127	-0,085	0,306	0,030	-0,031
niewiązanie	-0,081	-0,090	-0,062	-0,132	-0,103	0,088	-0,118	0,086	-0,223
spłatanie	0,296	0,126	0,229	-0,091	0,042	0,065	0,083	0,015	-0,021
sztywność	0,119	0,020	0,087	-0,059	0,064	0,096	<u>0,171</u>	0,054	-0,089
chaotywność	-0,012	0,124	0,122	0,015	0,020	-0,075	-0,009	0,030	0,024
kommunikacja	0,434	0,288	0,266	0,209	0,090	-0,022	-0,025	0,122	0,045
zadowolenie	0,426	0,284	0,294	0,078	<u>0,169</u>	-0,023	0,158	-0,089	0,042
wskaznik spójności	0,160	0,107	0,104	0,085	0,119	-0,108	0,160	0,042	0,138
wskaznik elastyczności	0,156	-0,138	-0,027	-0,262	0,072	-0,093	0,186	-0,035	0,021
zrównoważenie rodziny	-0,102	-0,220	-0,153	-0,296	-0,046	<u>-0,223</u>	-0,100	0,083	0,214
akceptacja matki	0,129	0,344	0,399	0,079	0,044	-0,160	0,145	0,045	-0,129
autonomia matki	0,282	-0,157	0,212	0,047	-0,076	-0,280	0,151	0,103	-0,142
wymagania matki	<u>-0,187</u>	-0,362	-0,231	-0,416	-0,141	-0,022	<u>-0,174</u>	-0,120	0,065
niekonsekwencja matki	<u>-0,172</u>	-0,347	-0,231	-0,313	-0,033	-0,010	<u>-0,173</u>	0,047	<u>0,184</u>
ochranianie matki	-0,031	-0,059	-0,039	0,083	-0,019	0,066	-0,017	-0,019	-0,079
akceptacja ojca	0,384	0,329	0,440	-0,034	0,106	-0,177	0,309	<u>0,263</u>	-0,119
autonomia ojca	0,322	0,224	0,327	-0,017	0,121	-0,168	0,296	0,338	-0,109
wymagania ojca	-0,454	-0,463	-0,472	-0,278	<u>-0,208</u>	0,099	-0,330	<u>-0,261</u>	-0,140
niekonsekwencja ojca	-0,379	-0,371	-0,449	-0,181	-0,098	-0,130	<u>-0,218</u>	0,047	0,003
ochranianie ojca	0,134	-0,042	0,006	-0,003	0,022	0,136	0,005	0,055	-0,079

Pogrubienie – korelacja istotna statystycznie lub poziom tendencji statystycznej; - korelacja Pearsona

Tabela 31 *Prężność psychiczna, ocena postaw rodzicielskich i ocena systemu kompetencji badanych dzieci w I pomiarze wychowujących się w rodzinach zastępczych spokrewnionych*

zmienna	k. poznawcze	k. emocjonalne	k. emocjonalne inni	k. emocjonalne ja	k. społeczno - moralne	obietnica i prawda	uczciwość i pomoc	dobro społeczne i wybaczenie	prawo
prężność psychiczna	0,349,	0,271,	0,184,	0,268,	0,106	0,383	0,141	0,242	-0,385
zrównoważona spójność	0,438,	0,094,	0,206,	-0,100,	0,237,	-0,084	0,484,	0,095,	0,077
zrównoważona elastyczność	0,385,	-0,035,	0,127,	-0,265,	0,226,	-0,022	0,414,	0,137,	0,065
niewiązanie	0,036,	-0,100,	- 0,142,	-0,011,	0,051,	-0,001	0,024	0,221,	-0,086
spłatanie	0,304,	0,061,	0,153,	-0,090,	0,107,	0,168	0,012,	0,026,	0,063
szywność	0,048,	-0,105,	0,099,	-0,052,	-0,016,	0,056	0,073,	-0,037,	-0,190
chaotyczność	0,116,	0,125,	0,061,	0,073,	0,139,	-0,078	0,176,	0,148,	0,113
komunikacja	0,497,	0,293,	0,350,	0,105,	0,143,	0,209	0,163,	0,038	-0,067
zadowolenie	0,505,	0,360,	0,435,	0,080,	0,268,	0,091	0,371	0,307,	0,029
wskaznik spójności	0,086	0,024	0,083	-0,107	0,102	-0,137	0,236	-0,017	0,122
wskaznik elastyczności	0,307	-0,032,	0,194	-0,299,	0,125,	-0,104	0,265,	0,110,	0,069
zrównoważenie rodziny	0,238	0,075	0,194	-0,168	0,088	-0,107	0,305	0,015	0,058
akceptacja matki	0,166,	0,257,	0,321,	-0,012,	0,134,	-0,058	0,285,	0,230,	-0,029
autonomia matki	0,556	0,237	0,255	0,162	-0,016	-0,278	0,099	0,086	-0,057
wymagania matki	-0,041,	-0,237	-0,117,	-0,340,	0,048,	-0,086	0,044,	0,044	0,283
niekonsekwencja matki	-0,251,	-0,429,	-0,341,	-0,415,	0,227	-0,061	0,039,	0,172,	0,313
ochranianie matki	0,384,	0,050,	0,043,	0,154,	0,080,	0,156	-0,173,	0,119,	0,124
akceptacja ojca	0,333,	0,262,	0,348,	-0,013,	0,243,	-0,122	0,392,	0,206,	0,053
autonomia ojca	0,535,	0,389	-0,353	0,163	0,238	-0,167	0,448	0,147	0,017

wymagania ojca	-0,582,	-0,495,	-0,539,	-0,240,	-0,266,	-0,061	-0,486,	0,076,	-0,101
niekonsekwencja ojca	-0,369	-0,553,	-0,522	-0,376	-0,076	-0,281	-0,156	-0,029	0,020
ochranianie ojca	0,424,	0,059,	0,113,	0,088,	-0,065,	0,068	-0,070,	0,082,	-0,018

Pogrubienie – korelacja istotna statystycznie; - korelacja Pearsona; pozostałe korelacje wykonano testem Rho Spearmana

Tabela 32 *Prężność psychiczna, ocena postaw rodzicielskich i ocena systemu rodziny a poziom kompetencji badanych dzieci w I pomiarze wychowujących się w rodzinach zastępczych niespokrewnionych*

zmienna	k. poznawcze	k. emocjonalne	k. emocjonalne inni	k. emocjonalne ja	k. społeczno - moralne	obietnica i prawda	uczciwość i pomoc	dobro społeczne i wybaczenie	prawo
prężność psychiczna	<u>0,261,</u>	0,563,	0,316,	0,586,	0,178	-0,036	0,102	0,076,	0,078
zrównowazona spójność	0,353	0,355	0,363	<u>0,253</u>	0,104	-0,181	0,056,	0,145	-0,057
zrównowazona elastyczność	0,031,	-0,141,	-0,067,	-0,246,	0,095,	-0,128	0,189,	-0,151	-0,083
niezwiązanie	<u>-0,201</u>	-0,014	0,072	-0,219	<u>-0,286</u>	0,144	-0,199,	0,005	-0,406
spłatanie	0,262,	0,175,	0,282,	-0,063,	0,043,	-0,033	0,229	-0,014,	-0,218
sztywność	0,154,	0,232,	0,330,	0,021,	0,368,	0,191	0,430	0,224,	0,049
chaotyczność	0,031,	0,227,	0,352,	-0,014,	- 0,203,	-0,085	-0,183,	0,017	-0,182
komunikacja	0,342	0,356	0,219	0,386	0,064	-0,110	-0,146,	-0,009	0,252
zadowolenie	0,224	0,141	0,095	0,134	0,070	0,027	-0,021,	-0,057	0,063
wskaznik spójności	<u>0,241</u>	0,135	0,070	0,227	0,154	-0,103	0,053	0,083	0,234
wskaznik elastyczności	0,068,	-0,298,	-0,281,	-0,290,	0,056,	-0,033	0,013,	-0,202,	-0,024
zrównowazenie rodziny	0,101	-0,002	-0,045	0,014	0,115	-0,106	0,136	-0,004	0,038
akceptacja matki	-0,021	0,312	0,415	0,117	-0,035	-0,149	0,127	0,128	-0,249

autonomia matki	0,092	0,105	0,202	-0,080	-0,141	-0,344	0,163,	-0,179	-0,191
wymaganie matki	-0,371 ,	-0,450 ,	-0,301 ,	-0,441 ,	-0,353 ,	0,056	-0,406	-0,140,	-0,258
niekonsekwencja matki	-0,169,	-0,344 ,	-0,358 ,	-0,203,	-0,275 ,	0,069	-0,316	-0,159,	-0,092
ochranianie matki	-0,370 ,	-0,122,	-0,096,	-0,054,	-0,041,	-0,055	-0,013	0,119,	-0,389
akceptacja ojca	0,468	0,337	0,510	-0,030	-0,044	-0,209	0,217,	-0,018	-0,409
autonomia ojca	0,054	0,109	0,334	-0,184	0,026	-0,204	0,169,	0,067	-0,276
wymaganie ojca	-0,340 ,	-0,499 ,	-0,383 ,	-0,371 ,	-0,226,	0,179	-0,185	-0,124,	-0,277
niekonsekwencja ojca	-0,329	-0,238	-0,363	-0,054	-0,075	0,017	-0,194	0,216,	-0,079
ochranianie ojca	0,176,	0,143,	-0,120,	-0,104,	0,046,	0,111	0,091	0,060,	-0,355

Pogrubienie – korelacja istotna statystycznie; -, korelacja Pearsona; pozostałe korelacje wykonano testem Rho Spearmana

7.1.5 INTERPRETACJA WYNIKÓW PIERWSZEGO POMIARU

Przeprowadzone analizy pozwoliły odnieść się do postawionych hipotez badawczych dla pierwszego pomiaru.

Analizy istotności różnic wskazują, że na początku adolescencji nie ma różnicy w poziomie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych pomiędzy dziećmi wychowującymi się w różnym typie rodzin. Uzyskane wyniki wskazują, że badana młodzież niezależnie od środowiska wychowawczego rozwiązuje postawione im zadania na poziomie myślenia preformalnego. Jest to stadium przejściowe pomiędzy stadium operacji konkretnych a formalnych. Przy rozwiązywaniu zadań młodzież zaczyna wykorzystywać coraz bardziej zaawansowane sposoby myślenia, świadczące o przechodzeniu w kierunku myślenia formalno-operacyjnego. Nastolatek wykorzystuje dotychczasowe zdolności charakterystyczne dla operacji konkretnych (jak odwracalność) w nowych sytuacjach, np. abstrakcyjnych, czy ogólnych (Czyżowska, 2013). Natomiast odpowiedzi badanych nastolatków na postawione dylematy społeczno-moralne, są charakterystyczne dla etapu przejścia pomiędzy drugim a trzecim stadium teorii J.C. Gibbsa (Gibbs, Basinger, Fuller, 1992). Nadal przy rozważaniu dylematów moralnych pojawia się rachunek zysków i strat, ale już nie materialnych (drugie stadium), a emocjonalnych. Dorastające dziecko zaczyna dostrzegać emocje towarzyszące podejmowanym decyzjom, jednak przyjmuje rozwiązanie korzystne dla emocji własnych (stadium przejściowe). W stadium trzecim pojawia się zdolność przyjmowania perspektywy innych osób, ich emocji, a dla podjęcia wyboru mają znaczenie wartości oparte na empatii i złotej regule etycznej (Gibbs, Basinger, Fuller, 1992; Tanaś i in. 2015). Przedstawione charakterystyki stadium drugiego i trzeciego, pojawiają się w odpowiedziach osób badanych, jednak dominującym poziomem rozumowania moralnego jest stadium przejściowe pomiędzy drugim a trzecim poziomem. W tym podstadium nastolatek zaczyna dostrzegać konsekwencje podejmowanych ról społecznych, ale rozważa je z perspektywy stadium drugiego (Gibbs, Basinger, Fuller, 1992; Tanaś i in. 2015). Wskazane sposoby rozstrzygania dylematów społeczno-moralnych są możliwe dzięki wykonywaniu operacji poznawczych na poziomie podstadium preformalnego (Czyżowska, 2013). Odnośnie do poziomu kompetencji emocjonalnych młodzież z obu badanych grup osiąga wyniki przeciętne w porównaniu do średniej w populacji.

Przedstawione wyniki świadczą o konieczności odrzucenia hipotezy pierwszej¹. Wydaje się, że zaobserwowany na początku okresu dojrzewania, podobny poziom kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych u badanych nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych, może być wynikiem zbliżonego poziomu prężności psychicznej. Być może, na badanym etapie adolescencji indywidualne predyspozycje nastolatka definiowane jako prężność (Block, Kremen, 1996, Kaczmarek, 2011, Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011), pozwalają na osiągnięcie porównywalnego poziomu analizowanych kompetencji niezależnie od warunków życia rodzinnego. Możliwym jest również, iż dzieci przed umieszczeniem w rodzinie zastępczej, uzyskiwały wystarczające na danym etapie rozwojowym wsparcie od osób spoza rodziny pochodzenia (dziadkowie, dalsza rodzina, sąsiedzi), co potwierdzałoby słuszność idei pozytywnego rozwoju młodzieży (Benson i in. 2006) oraz tworzenia sieci wsparcia dla rodziny (Przeperski, 2017). Istotnym wyzwaniem dla opiekuna okazuje się stworzenie wychowankowi warunków do rozwoju predyspozycji i zainteresowań oraz do wzmacniania kompetencji służących adaptacji do dorosłości (five Cs, Lerner i in., 2005, Ostaszewski, 2014) tj. kompetencji w obszarze umiejętności komunikacyjnych, poznawczych, emocjonalnych, czy rozwiązywania pojawiających się dylematów społeczno-moralnych. Na tym etapie dojrzewania, oddziaływanie rodziców zastępczych na wychowanka nie jest zależne od stopnia pokrewieństwa, a raczej od stworzonego kontekstu dla kształtowania i stabilizowania analizowanych kompetencji. Z jednej strony brak różnic w poziomie kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych może być zaskakujący z perspektywy badań wskazujących na hamujący wpływ negatywnych doświadczeń na rozwój poznawczy (Guajardo, Snyder, Petersen, 2009; Keim i in. 2011; Mueller i in., 2010). Z drugiej strony dzieci odebrane ze środowiska, w którym nie miały zapewnionych odpowiednich warunków opiekuńczo-wychowawczych i umieszczone w rodzinie zastępczej, cechują się wyższym poziomem kompetencji językowych niż ich rówieśnicy pozostawieni w rodzinach biologicznych objętych kontrolą opieki społecznej (Zajac, Dozier, Raby, 2019). Badane w pierwszym pomiarze dzieci rozpoczynają dopiero okres dojrzewania, a to adolescencja jest czasem różnicowania się zdolności, czy zainteresowań (Obuchowska, 2009). Wydaje się, że różnice w poziomie kompetencji mogą pojawić się w kolejnych latach dorastania, co po części znajduje odzwierciedlenie w drugim pomiarze.

¹ **Hipoteza 1** Istnieją różnice w poziomie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych). Adolescenci wychowujący się w rodzinach naturalnych mają wyższy poziom badanych kompetencji niż wychowankowie rodzin zastępczych.

Szukając odpowiedzi na drugie pytanie badawcze oraz sformułowaną hipotezę², także przeprowadzono testy istotności różnic pomiędzy dziećmi z różnych typów środowisk wychowawczych. W pierwszym pomiarze istnieją różnice między grupami dzieci w ocenie postawy nadmiernie ochraniającej ojca, której natężenie jest wyższe u ojców zastępczych, w porównaniu do ojców naturalnych. Ponadto rodziny zastępcze w porównaniu do rodzin naturalnych w ocenie dzieci- nastolatków są bardziej zrównoważone w zakresie spójności i elastyczności, bardziej związane (w rodzinach naturalnych jest wyższy poziom niezwiązania), cieszą się wyższym poziomem komunikacji oraz zadowolenia (różnica w poziomie zadowolenia ma charakter tendencji statystycznej). Rodziny zastępcze różnią się także na poziomie tendencji statystycznej od rodzin naturalnych w zakresie chaotyczności (niższy poziom w rodzinach zastępczych) oraz zadowolenia (wyższy w rodzinach zastępczych). Inny jest także poziom wskaźnika elastyczności, który jest wyższy. w rodzinach zastępczych, warto jednak zauważyć, że obie grupy nastolatków oceniają swoje rodziny pozytywnie na skalach wskaźnika spójności, wskaźnika elastyczności oraz ogólnego zrównoważenia rodziny.

Szukając uzasadnień dla różnic w pierwszym pomiarze pomiędzy badanymi dziećmi w ocenie systemu rodziny oraz postawy nadmiernie ochraniającej ojca, warto zwrócić uwagę, że pozytywna percepcja postaw rodzicielskich, czy systemu rodziny zastępczej może być wynikiem, nie tyle interpretacji obserwowanych zachowań aktualnych opiekunów, co dotychczasowych doświadczeń wychowanków. Wysokie oceny systemu rodziny mogą być efektem kontrastu na tle niskich kompetencji rodziców biologicznych, a także obawy przed odebraniem z rodziny zastępczej w przypadku krytyki umiejętności wychowawczych. Istotne dla oceny może być także działanie mechanizmów obronnych dotyczących idealizacji aktualnego środowiska wychowawczego, co jest szczególnie charakterystyczne dla wychowanków pieczy zastępczej (Kałużka, 2011). Na uzyskane wyniki warto też spojrzeć uwzględniając przytoczone w części teoretycznej prawidłowości rozwojowe związane z procesem dojrzewania. Jednym z pierwszych przejawów działania w kierunku integracji własnej tożsamości jest bunt o charakterze ekspansywnym oraz narastające konflikty pomiędzy rodzicami a dziećmi (Oleszkowicz, 2006, Gurba, 2013). Być może nastolatkom wychowującym się w rodzinach naturalnych łatwiej jest krytykować rodziców. Wychowankowie rodzin zastępczych, bojąc się konsekwencji swoich ocen, mogą mieć trudność w opisywaniu

² **Hipoteza 2** Istnieją różnice w ocenie postaw rodzicielskich oraz ocenie jakości funkcjonowania rodziny (systemu rodziny) przez nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych).

wad opiekunów zastępczych, a łatwiej im przejawiać bunt w innych postawach np. wobec rówieśników, czy edukacji (Boonstra, 2011; Bruska, 2008; McKellar, 2007; Lewko, 2011; Reilly, 2003; Wałęcka-Matyja, 2015). Dzieci wchodzące w etap buntu o charakterze ekspansywnym mogą gorzej oceniać postawy rodzicielskie i system rodziny w porównaniu do dzieci na wcześniejszym etapie rozwojowym, gdzie ocenie rzeczywistości towarzyszy jeszcze idealizacja życia rodzinnego (Oleszkowicz, Senejko, 2011). Za takim wyjaśnieniem przemawiają korelacje pomiędzy oceną systemu rodzinnego a poziomem badanych kompetencji. Na początku okresu dojrzewania można zaobserwować korelację negatywną pomiędzy kompetencjami emocjonalnymi a wybranymi ocenami systemu rodziny (im wyższy poziom ogólnych kompetencji emocjonalnych, czy rozumienia emocji własnych, tym niższa ocena wybranych aspektów systemu rodziny).

Następnie porównywano poziom prężności psychicznej u dzieci, w celu odniesienia się do hipotezy trzeciej³. Wyniki prowadzą do wniosku, że nie ma różnicy w poziomie prężności psychicznej pomiędzy wychowankami rodzin naturalnych i rodzin zastępczych. Analizy statystyczne nie wykazały różnic pomiędzy grupami dzieci z analizowanych typów rodzin w zakresie poziomu ogólnej prężności psychicznej oraz jej komponentów. Wynik ten jest spójny z założeniami koncepcji prężności psychicznej w rozumieniu Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego (2011), gdzie opisywana zmienna jest rozumiana jako dyspozycja jednostki. Jednocześnie prężność psychiczna służąc utrzymaniu homeostazy organizmu i elastycznemu dostosowaniu się do wyzwań codzienności (Kaczmarek, 2011; Pascual-Leone; Bartres-Faz, 2021), może sprzyjać osiąganym rezultatom w poszczególnych obszarach kompetencji, co sprawdzano w kolejnym kroku.

W celu weryfikacji hipotezy czwartej, piątej i szóstej⁴ analizowano korelację pomiędzy prężnością psychiczną, ocenę postaw rodzicielskich i systemu rodziny a poziomem kompetencji. Funkcjonowanie poznawcze w pierwszym etapie badania wykazało związek z prężnością psychiczną. Ponadto rozumowanie poznawcze ma związek ze spójnością, elastycznością, komunikacją i zadowoleniem w rodzinie. Wykazano także korelację ze splątaniem i sztywnością. W I etapie badania postawa akceptacji i autonomii matki wzmacnia kompetencje poznawcze

³ **Hipoteza 3** Istnieją różnice w poziomie prężności psychicznej nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych).

⁴ **Hipoteza 4** Prężność psychiczna koreluje pozytywnie z poziomem kompetencji (poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych) nastolatków; **Hipoteza 5** Jakość funkcjonowania rodziny oraz postawy rodzicielskie korelują z poziomem analizowanych kompetencji nastolatków (kompetencje poznawcze, emocjonalne, społeczno-moralne); **Hipoteza 6** Typ rodziny różnicuje zależności między prężnością młodzieży, oceną rodziny, postaw rodzicielskich a poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych.

dziecka, a postawa wymagająca je obniża. Dodatkowo istotna jest postawa akceptująca ojca i postawa autonomii. Negatywnie związana z obszarem poznawczym jest postawa nadmiernie wymagająca i niekonsekwentna ojca. Natężenie postawy nadmiernie ochraniającej u matki zastępczej koreluje ujemnie z kompetencjami poznawczymi. Potwierdza się stwierdzenie, że istnieją pewne ogólne zasady rozwoju, jak potrzeba akceptacji autonomii, ale i niektóre zasady mogą być specyficzne dla konkretnej grupy młodzieży (Benson i in. 2006, Taylor i in., 2017, Williams, Deutsch, 2016). Jednocześnie wyższy poziom kompetencji poznawczych sprzyja procesom hipotetyczno-dedukcyjnym, a poziom myślenia preformalnego pozwala z sytuacji konkretnych, przejść do sposobów rozumowania opartych na abstrakcji i rozstrzyganiu bardziej ogólnych dylematów (Czyżowska, 2003; Wadsworth, 1998). Ułatwia to zrozumienie zachowań rodziców w procesie opiekuńczo-wychowawczym, co skutkuje bardziej pozytywną oceną ich postaw rodzicielskich. Na początku adolescencji postawy wymagające matki oraz ojca mają negatywny związek z analizowanymi kompetencjami poznawczymi, emocjonalnymi i społeczno-moralnymi. Pozostaje to spójne z cytowanymi wyżej badaniami Sękowskiego i Gwiazdowskiej-Stańczak (2017). Postawa akceptacji, pełna ciepła, zrozumienia, przy jednoczesnej autonomii, konsekwentnych zasadach wychowawczych, ale opartych na otwartości i zaufaniu wobec dziecka stanowi istotny warunek rozwoju jednostki (Bronfrennbrenner, 1979, Benson i in. 2006, Ettekal, Mahoney, 2017). Postawy te nie są tak istotne z perspektywy dzieci z rodzin naturalnych, jak z rodzin zastępczych, w których nastolatki mają szansę zaspokoić podstawowe potrzeby psychiczne, takie jak: afiliacji, przynależności i bezpieczeństwa (Hong i in. 2011, Kalus, 2014a). Są to naturalne potrzeby wynikające z dotychczasowych trudności i przeżywanego stresu, a także być może ze stylem przywiązania (Kałużka, 2011). Ciepło okazywane przez członków rodziny, zazwyczaj dziadków (w przypadku rodzin zastępczych spokrewnionych) może stanowić pewną kompensację braku codziennej opieki ze strony rodziców biologicznych. Odwrotnie jest natomiast z perspektywy nastolatków pozostających pod opieką osób obcych, gdzie nadopiekuńczość opiekunów, ich nadmierna motywacja do „nadrobienia dzieciństwa” podopiecznych, może być spostrzegana jako ograniczająca i w konsekwencji hamować eksplorację, zdobywanie nowych doświadczeń co wiąże się z ich poziomem kompetencji poznawczych. Jednocześnie wyższy poziom kompetencji może sprzyjać podejmowaniu bardziej precyzyjnej refleksji w zakresie postaw opiekunów.

W pierwszym etapie poziom kompetencji społeczno-moralnych ma związek z oceną spójności rodziny, zadowoleniem z jej funkcjonowania, a także z postawą

autonomii i akceptacji ze strony matki. Ponadto obszar społeczno-moralny koreluje ujemnie z postawą niekonsekwentną i wymagającą obojga rodziców – zarówno matki, jak i ojca. Rodzina, której system jest zrównoważony, a nastolatek jest zadowolony z panujących w niej relacji, tworzy odpowiedni kontekst do rozwoju kompetencji (Olson 1982, 1985, 2003; Field, 2008; Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarza, 1985), w tym społeczno-moralnych. Dorastający ma możliwość eksplorowania własnej tożsamości dzięki otrzymywanej od matki autonomii, a także poprzez odczuwane poczucie bezpieczeństwa jakie zapewnia postawa akceptująca. W ten sposób może być stymulowana aktywność nastolatka wpływająca na rozwój kompetencji moralnych poprzez doświadczenie (Czyżowska, 2003). Brak konsekwencji rodzica (Plopa, 2011) podobnie jak w przypadku kompetencji poznawczych może utrudniać rozumowanie przyczynowo-skutkowe, a więc przewidywanie konsekwencji podejmowanych decyzji moralnych. Rodzice nadmiernie wymagający mogą koncentrować się na potrzebie sukcesu nastolatka, a nie na wartościach społeczno-moralnych (Plopa, 2011; Field, 2008), przez co dorastający ma trudności w uwzględnianiu potrzeb i emocji innych ludzi przy rozstrzyganiu dylematów moralnych, co jest istotnym punktem rozumowania na wyższych stadiach. Z kolei, umiejętność dostrzeżenia emocji i potrzeb rodziców, charakterystyczna dla wyższych stadiów rozumowania moralnego (Gibbs, Basinger, Fuller, 1992; Kohlberg, 1981, 1984; Tanaś i in., 2015), sprzyja jakości interpretacji zachowań rodziców, co finalnie ma przełożenie na ocenę ich postaw.

Wykazany w pierwszym etapie związek pomiędzy prężnością psychiczną a poziomem kompetencji poznawczych wydaje się zrozumiały z perspektywy prawidłowości rozwojowych. Wyższy poziom kompetencji poznawczych sprzyja bardziej zaawansowanej interpretacji rzeczywistości, analizie dobrych i złych stron sytuacji oraz wyprowadzaniu konstruktywnych konkluzji pozwalając dziecku na adaptację pomimo niesprzyjającej ku temu sytuacji. Ponadto rozwój poznawczy w adolescencji otwiera nowe możliwości funkcjonowania, w różnych codziennych sytuacjach (Bakiera, 2013a, Gurba, 2013, Oleszkowicz, Senejko, 2011, Senejko, Oleszkowicz, 2013), zarówno w domu, jak i w szkole, co daje możliwość pozytywnych porównań z rówieśnikami. Osiąganie pozycji w klasie, prawidłowe oceny i zachowanie budują relację nastolatka z rówieśnikami, są zatem aspektem sprzyjającym procesom pozytywnego rozwoju, czy kształtowaniu się prężności psychicznej (Grzegorzewska, 2011). Prężność psychiczna koreluje także z poziomem kompetencji emocjonalnych co poddano szczegółowej analizie w dalszej części pracy, ponieważ prężność psychiczna (ang. resilience), niezależnie od środowiska wychowawczego, jak wynika z badań własnych jest jednym

z głównych korelatów poziomu inteligencji emocjonalnej nastolatków (zarówno na początku, jak i w trakcie adolescencji), jak i jej głównym predyktorem wraz z postawą autonomii ojca. Ponadto poziom prężności jest jednym z kowariantów zmiany w rozwoju poznawczym i w rozwoju moralnym.

Poziom inteligencji emocjonalnej koreluje pozytywnie z komunikacją i zadowoleniem w rodzinie, poziomem splątania systemu rodziny, postawą akceptacji i autonomii ze strony matki oraz ujemnie z wymaganiami i niekonsekwencją ze strony obojga rodziców. Wyniki dotyczące relacji postaw rodzicielskich, czy systemu rodziny z poziomem analizowanych kompetencji mogą być potwierdzeniem tezy, że istnieją ogólne warunki pozytywnego rozwoju, ale należy uwzględnić specyfikę funkcjonowania najbliższego środowiska i jego członków. Niekonsekwencja ojca koreluje ujemnie z poziomem kompetencji poznawczych i emocjonalnych, a niekonsekwencja matki z kompetencjami emocjonalnymi. Brak konsekwencji rodzicielskiej prowadzi do sytuacji, w której dziecko nie wie, jakie zachowanie jest słuszne (Plopa, 2011). Taka postawa rodziców utrudnia rozumienie rzeczywistości, w tym ciągów przyczynowo-skutkowych. Natomiast pojęcie przyczynowości jest podstawą operacji konkretnych, które następnie przechodzą w operacje formalne (Piaget, 1972; Wadsworth, 1998). Nabywanie umiejętności w zakresie przewidywania skutków swoich działań jest istotne dla przechodzenia na wyższe stadia rozwoju społeczno-moralnego (Czyżowska, 2011; Tanaś i in., 2015; Gibbs, 2019). Ponadto rodzice poprzez niekonsekwencje modelują niewłaściwe zachowania swoich pociech (Bandura, 2007), jednocześnie utrudniają zaspokojenie poczucia bezpieczeństwa (Maslow, 2018), co przekłada się na gorsze funkcjonowanie społeczne (Bakiera, 2006; Michałek, Rostowska, 2014c; Ziemska, 1973).

Stwarzaniu przestrzeni do rozwoju powinny towarzyszyć także inne właściwości rodzinne, co potwierdzają pozytywne korelacje inteligencji emocjonalnej z poziomem komunikacji i zadowolenia w rodzinie oraz z postawą akceptującą matki i autonomią dawaną przez nią, a ujemne zależność i z rodzicielską niekonsekwencją i wymaganiami. Rodzina oraz właściwe interakcje społeczne stymulują kompetencje emocjonalne (Matczak, Knopp, 2013; Knopp, 2020, Stępień-Nycz, 2015), jednocześnie ich wysoki poziom jest powiązany z pozytywną oceną starań rodziców, wyrażaną akceptacją i autonomią, konsekwencją, czy realną oceną wymagań.

7.2 DRUGI POMIAR

7.2.1 ANALIZA RÓŻNIC W POZIOMIE KOMPETENCJI NASTOLATKÓW Z RODZIN NATURALNYCH I ZASTĘPCZYCH

Czy młodzież z różnych typów rodzin w drugim etapie badania różni się między sobą pod względem poziomu kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych?

Hipoteza 1. Istnieją różnice w poziomie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych). Adolescenci wychowujący się w rodzinach naturalnych mają wyższy poziom badanych kompetencji niż wychowankowie rodzin zastępczych.

Brak różnic w poziomie inteligencji emocjonalnej ($t = -1,304$; $p = 0,9$), inteligencji emocjonalnej względem innych ($t = -1,617$; $p = 0,94$), względem emocji własnych ($t = -0,028$; $p = 0,51$).

Tabela 33 Porównanie poziomu inteligencji emocjonalnej nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych

inteligencja emocjonalna				
	x	Sd	t	p
dzieci z rodzin naturalnych	17.31	3.3	-1,304	0,9
dzieci z rodzin zastępczych	18.44	3.92		
inteligencja emocjonalna inni				
	x	Sd	t	p
dzieci z rodzin naturalnych	11.06	2.78	- 1,617	0,94
dzieci z rodzin zastępczych	12.2	3.11		
inteligencja emocjonalna ja				
	x	Sd	t	p
dzieci z rodzin naturalnych	7.38	2.08	- 0,028	0,51
dzieci z rodzin zastępczych	7.39	2.52		

Istnieje natomiast różnica w obszarze kompetencji poznawczych ($t = 2,851$; $p = 0,003$). Dzieci z rodzin naturalnych cechują się wyższym poziomem kompetencji poznawczych w porównaniu do dzieci z rodzin zastępczych. Różnica w poziomie kompetencji społeczno-moralnych ma charakter tendencji statystycznej ($t = 1,552$; $p = 0,07$).

Tabela 34 Porównanie poziomu kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych

kompetencje poznawcze				
	x	Sd	t	P
dzieci z rodzin naturalnych	21.13	5.76	2,851	0,003
dzieci z rodzin zastępczych	17.56	4.91		
kompetencje społeczno-moralne				
	x	Sd	t	P
dzieci z rodzin naturalnych	299.44	21.01	1,552	<u>0,07</u>
dzieci z rodzin zastępczych	291.17	25.9		

Pogrubienie oznacza istotność statystyczną; podkreślenie tendencję statystyczną

Dzieci z rodzin naturalnych nie różnią się od dzieci z rodzin zastępczych w zakresie poziomu kompetencji społeczno-moralnych w obszarze obietnicy i prawdy ($t=0,907$; $p=0,184$) uczciwości i pomocy ($t=1,255$; $p=0,107$) oraz dobra społecznego i wybaczenia ($t=0,053$; $p=0,479$). Istnieje natomiast różnica w zakresie postrzegania prawa ($t=1,810$; $p=0,04$). Istotnie wyższy poziom kompetencji w tym obszarze społeczno-moralnym zaobserwowano u dzieci z rodzin naturalnych.

Tabela 35 Porównanie poziomu poszczególnych sfer rozwoju społeczno-moralnego badanych nastolatków

	dzieci z rodzin naturalnych		dzieci z rodzin zastępczych		t	P
	X	Sd	x	Sd		
obietnica i prawda	301,03	27,94	295,26	26,16	0,907	0,184
uczciwość i pomoc	284,25	34,84	273,28	38,4	1,255	0,107
dobro społeczne i wybaczenie	301,22	31,13	300,85	28,12	0,053	0,479
Prawo	317,74	28,13	301,85	45,97	1,810	0,04

Pogrubienie oznacza istotność statystyczną

7.2.2 ANALIZA RÓŻNIC W OCENIE NATĘŻENIA POSTAW RODZICIELSKICH DOKONYWANEJ PRZEZ NASTOLATKÓW Z RODZIN NATURALNYCH I ZASTĘPCZYCH

Czy młodzież z różnych typów rodzin różni się pod względem oceny natężenia postaw rodzicielskich?

Hipoteza 2. Istnieją różnice w ocenie postaw rodzicielskich przez nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych).

Brak różnicy w poziomie akceptacji ze strony matki ($t=0,341$; $p=0,734$), poziomie wymagań ($t=1,160$; $p=0,250$), postawie autonomii ($t=0,069$; $p=0,945$), niekonsekwencji ($t=1,416$; $p=0,162$). Istnieją natomiast różnice w ocenie postawy nadmiernie ochraniającej matki ($t=2,733$; $p=0,008$). Dzieci z rodzin naturalnych istotnie silniej oceniają matki jako nadmiernie ochraniające w porównaniu do dzieci z rodzin zastępczych.

Tabela 36 Porównanie oceny nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych w zakresie postaw rodzicielskich matki

akceptacja matki				
	x	Sd	t	P
dzieci z rodzin naturalnych	38.6	7.1	0,341	0,734
dzieci z rodzin zastępczych	38.02	8.39		
wymaganie matki				
	x	Sd	t	P
dzieci z rodzin naturalnych	25.66	8.05	1,160	0,250
dzieci z rodzin zastępczych	23.32	8.91		
autonomia matki				
	x	Sd	t	P
dzieci z rodzin naturalnych	37.06	6.45	0,069	0,945
dzieci z rodzin zastępczych	36.95	7.11		
niekonsekwencja matki				
	x	Sd	t	P
dzieci z rodzin naturalnych	23.25	9.73	1,416	0,162
dzieci z rodzin zastępczych	20.34	7.2		

ochranianie matki				
	x	Sd	t	P
dzieci z rodzin naturalnych	34.47	5.46	2,733	0,008
dzieci z rodzin zastępczych	30.07	7.71		

Pogrubienie oznacza istotność statystyczną

Brak istotnie statystycznej różnicy w poziomie natężenia postaw rodzicielskich ojca, postawie akceptacji ($t=0,169$; $p=0,866$), wymagania ($t=0,721$; $p=0,474$), autonomii ($t=0,261$; $p=0,807$), niekonsekwencji ($t=0,170$; $p=0,367$), czy nadmiernego ochraniania ($t=0,159$; $p=0,874$).

Tabela 37 Porównanie oceny nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych w zakresie postaw rodzicielskich ojców

akceptacja ojca				
	x	Sd	t	P
dzieci z rodzin naturalnych	35.84	7.08	0,169	0,866
dzieci z rodzin zastępczych	35.48	8.82		
wymaganie ojca				
	x	Sd	t	P
dzieci z rodzin naturalnych	24.74	9.86	0,721	0,474
dzieci z rodzin zastępczych	22.88	9.28		
autonomia ojca				
	x	Sd	t	P
dzieci z rodzin naturalnych	37.52	5.37	0,261	0,807
dzieci z rodzin zastępczych	37.12	6.7		
niekonsekwencja ojca				
	x	Sd	t	P
dzieci z rodzin naturalnych	21.55	9.05	0,170	0,367
dzieci z rodzin zastępczych	19.52	7.25		
ochranianie ojca				
	x	Sd	t	P
dzieci z rodzin naturalnych	29.32	8.03	0,159	0,874
dzieci z rodzin zastępczych	29	6.87		

7.2.3 ANALIZA RÓŻNIC W POZIOMIE PRĘŻNOŚCI PSYCHICZNEJ NASTOLATKÓW Z RODZIN NATURALNYCH I ZASTĘPCZYCH

Czy młodzież z różnych typów rodzin w drugim etapie badania różni się między sobą pod względem poziomu prężności psychicznej?

Hipoteza 3. Istnieją różnice w poziomie prężności psychicznej nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych).

W odniesieniu do tak sformułowanej hipotezy przeprowadzono test istotności różnic t-studenta. Analiza wyników wskazuje, że pomiędzy nastolatkami z rodzin naturalnych a wychowankami rodzin zastępczych nie ma różnicy w ogólnym poziomie prężności psychicznej ($t = -0,113$; $p = 0,910$), a także jej składowych.

Tabela 38 Porównanie poziomu prężności psychicznej nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych

prężność psychiczna				
	x	Sd	t	p
dzieci z rodzin naturalnych	49.78	9.68	-0,113	0,910
dzieci z rodzin zastępczych	50.02	8.68		
optymistyczne nastawienie i energia				
	x	Sd	t	p
dzieci z rodzin naturalnych	14.25	2.5	0,768	0,445
dzieci z rodzin zastępczych	13.78	2.66		
wytrwałość i determinacja w działaniu				
	x	Sd	t	p
dzieci z rodzin naturalnych	13.19	3.91	-0,363	0,718
dzieci z rodzin zastępczych	13.49	3.16		
poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia				
	x	Sd	t	p
dzieci z rodzin naturalnych	12.31	2.67	0,496	0,621
dzieci z rodzin zastępczych	12.02	2.29		
kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu				
	x	Sd	t	p
dzieci z rodzin naturalnych	10.03	2.52	-1,155	0,252
dzieci z rodzin zastępczych	10.73	2.61		

7.2.4 ANALIZA ZALEŻNOŚCI POMIĘDZY PRĘŻNOŚCIĄ PSYCHICZNĄ, OCENĄ POSTAW RODZICIELSKICH I OCENĄ JAKOŚCI FUNKCJONOWANIA RODZINY A POZIOMEM KOMPETENCJI POZNAWCZYCH, EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNO-MORALNYCH NASTOLATKÓW

Czy poziom prężności psychicznej, ocena postaw rodzicielskich są powiązane z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych u badanych nastolatków wychowywanych w poszczególnych typach rodzin?

Hipoteza 4. Prężność psychiczna koreluje pozytywnie z poziomem kompetencji (poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych) nastolatków.

Hipoteza 5. Postawy rodzicielskie korelują z poziomem analizowanych kompetencji nastolatków (kompetencje poznawcze, emocjonalne, społeczno-moralne).

- ✓ **Postawa akceptująca i postawa autonomii rodziców korelują pozytywnie z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych.**
- ✓✓ **Postawy nadmiernie wymagająca, niekonsekwentna i nadmiernie ochraniająca rodziców korelują negatywnie z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych.**

W drugim pomiarze, w grupie wszystkich badanych dzieci prężność psychiczna koreluje z poziomem inteligencji emocjonalnej ($r=0,266$; $p=0,011$), poziomem inteligencji emocjonalnej dotyczącej rozumienia emocji innych ($r=0,217$; $p=0,033$) oraz względem emocji własnych. W przypadku korelacji z inteligencją emocjonalną dotyczącą rozumienia emocji własnych, zanotowano istotność statystyczną na poziomie tendencji ($r=0,161$; $p=0,086$). Siła korelacji jest jednak dość słaba. Można zatem stwierdzić, że im wyższy poziom prężności psychicznej, tym większy poziom ogólnej inteligencji emocjonalnej, rozumienia emocji innych oraz własnych. Brak natomiast relacji z poziomem kompetencji poznawczych ($r= -0,020$; $p=0,434$) oraz społeczno-moralnych ($r= 0,076$, $p=0,261$).

Kompetencje poznawcze korelują z postawą nadmiernie ochraniającą matki ($r= 0,223$; $p=0,029$). Poziom kompetencji poznawczych ma negatywny związek z postawą nadmiernie ochraniającą ze strony ojca ($r= -0,215$; $p=0,056$), z postawą

wymagania ($r_s = -0,273$; $p=0,021$) oraz niekonsekwencją ($r_s = -0,314$; $p=0,009$). Związek pozytywny zaobserwowano z postawą akceptującą ($r_s=0,236$; $p=0,040$) oraz autonomią ojca ($r_s=0,218$; $p=0,053$). Korelacje mają słabą siłę.

Inteligencja emocjonalna w średniej adolescencji koreluje z postawami rodzicielskimi, istnieje na poziomie tendencji statystycznej negatywny związek z niekonsekwencją matki ($r = -0,158$; $p=0,091$). Wykazano słabą korelację z postawą zbyt wymagającą ($r_s = -0,241$; $p=0,020$). Inteligencja emocjonalna koreluje także z postawami rodzicielskimi ojca: z postawą akceptującą ($r_s=0,351$; $p=0,004$) i autonomią ($r_s=0,330$; $p=0,007$), negatywnie z postawą wymagającą ($r_s = -0,301$; $p=0,012$) oraz niekonsekwentną ($r_s = -0,248$; $p=0,030$). Kompetencje emocjonalne w obszarze rozumienia emocji innych mają związek z postawą autonomii ($r_s = 0,196$; $p=0,048$). Korelacja ma słabą siłę. Inteligencja emocjonalna dotycząca rozumienia emocji innych osób koreluje z postawą akceptującą ze strony ojca ($r_s=0,295$; $p=0,014$) a także autonomią ($r_s=0,255$; $p=0,029$). Istnieje natomiast na poziomie tendencji statystycznej negatywny związek z postawą wymagającą ojca ($r_s = -0,200$; $p=0,069$).

Inteligencja emocjonalna w skali rozumienia własnych emocji koreluje na poziomie tendencji statystycznej z niekonsekwencją matki ($r = -0,172$; $p=0,073$) i postawą zbyt wymagającą ($r_s = -0,279$; $p=0,008$). Korelacje mają słabą siłę. Inteligencja emocjonalna dotycząca rozumienia emocji własnych koreluje na poziomie tendencji statystycznej z autonomią ojca ($r_s=0,206$; $p=0,064$), ujemnie z postawą wymagania ($r_s = -0,231$; $p=0,043$) oraz niekonsekwencją ($r_s = -0,213$; $p=0,057$). Korelacje mają słabą siłę.

Analizy wskazują na brak związku pomiędzy moralnością w obszarze obietnicy i prawdy a postawami rodzicielskimi matek oraz ojców.

Moralność dotycząca uczciwości i pomocy ma związek poziomu tendencji statystycznej z postawą akceptującą ($r_s = 0,178$; $p=0,067$) oraz autonomii ($r_s = 0,164$; $p=0,085$). Korelacje mają niską siłę. Moralność w tym obszarze koreluje na poziomie tendencji statystycznej z postawą akceptującą ($r_s = 0,200$; $p=0,072$).

Brak związku pomiędzy postrzeganiem dobra społecznego i wybaczenia a postawami rodzicielskimi matki i ojca. Podobnie nie zaobserwowano relacji pomiędzy postrzeganiem prawa a postawami rodzicielskimi.

Zaobserwowano także korelacje odwrotne do zakładanych hipotez. Poziom kompetencji społeczno-moralnych jest pozytywnie związany z postawą nadmiernie ochraniającą matki. Także postrzeganie uczciwości i pomocy koreluje pozytywnie z postawą nadmiernie ochraniającą matki oraz ojca.

Szczegółowe korelacje przedstawiono w tabeli 39

Tabela 39 *Pręężność psychiczna i ocena postaw rodzicielskich a poziom kompetencji badanych dzieci w II pomiarze*

Zmienna	k. poznawcze	k. emocjonalne	k. emocjonalne inni	k. emocjonalne ja	k. społeczno - moralne	obietnica i prawda	uczciwość i pomoc	dobro społeczne i wybaczenie	prawo
pręężność psychiczna	-0,020,	0,266,	0,217,	<u>0,161,</u>	0,076,	-0,056	0,084	0,028	-0,149
akceptacja matki	0,070	0,148	0,145	0,035	0,109	-0,016	<u>0,178</u>	0,017	-0,061
autonomia matki	0,134	0,136	0,196	-0,014	0,112	-0,006	<u>0,164</u>	-0,055	-0,055
wymagania matki	-0,045	-0,241	-0,078	-0,279	-0,061	-0,129	-0,072	0,052	0,032
niekonsekwencja matki	-0,104	<u>-0,158,</u>	-0,078,	<u>-0,172,</u>	-0,029,	-0,050	-0,073	0,048	0,043
ochranianie matki	0,223,	-0,132	-0,072,	0,126,	0,261,	0,117	0,258	0,122	0,129
akceptacja ojca	0,236	0,351	0,295	0,156	0,150	0,009	<u>0,200</u>	0,143	-0,061
autonomia ojca	0,218	0,330	0,255	0,206	0,080	-0,042	0,144	0,011	-0,087
wymagania ojca	-0,273	-0,301	<u>-0,200</u>	-0,231	-0,020	-0,037	-0,053	0,073	0,068
niekonsekwencja ojca	-0,314	-0,248	-0,112	-0,213	-0,029	0,037	0,023	0,051	0,095
ochranianie ojca	-0,215,	-0,010	0,001,	-0,032,	0,107,	-0,015	0,249	0,092	-0,071

Pogrubienie – korelacja istotna statystycznie; podkreślenie - poziom tendencji statystycznej; , - korelacja Pearsona, pozostałe korelacje wykonano testem Rho Spearmana rodzicielskimi matek i ojców.

7.2.4.1. POZIOM PRĘŻNOŚCI PSYCHICZNEJ, OCENA POSTAW RODZICIELSKICH A POZIOM KOMPETENCJI POZNAWCZYCH, EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNO-MORALNYCH U NASTOLATKÓW Z RODZIN BIOLOGICZNYCH

W drugim pomiarze, w grupie dzieci z rodzin naturalnych prężność psychiczna koreluje z poziomem inteligencji emocjonalnej ($r=0,397$; $p=0,012$) oraz poziomem inteligencji emocjonalnej dotyczącej rozumienia emocji innych ludzi ($r=0,341$; $p=0,028$). Zatem wraz ze wzrostem poziomu prężności psychicznej wzrasta poziom ogólnej inteligencji emocjonalnej, a także rozumienia emocji innych. Korelacje mają przeciętną siłę.

Kompetencje poznawcze w drugim pomiarze w grupie dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych nie mają związku z postawami rodzicielskimi matki: Biorąc pod uwagę relacje z postawami rodzicielskimi ojca, poziom kompetencji poznawczych koreluje ujemnie z postawą wymagającą ($r= -0,368$; $p=0,021$) oraz niekonsekwencją ($r_s= -0,356$; $p=0,025$) i postawą nadmiernie ochraniającą ($r= -0,308$; $p=0,046$).

Inteligencja emocjonalna nastolatków wychowujących się w rodzinach naturalnych ma związek na poziomie tendencji statystycznej z postawą matki w zakresie dawania dziecku autonomii ($r_s=0,242$; $p=0,091$). Korelacja ma przeciętną siłę. Inteligencja emocjonalna koreluje pozytywnie na poziomie tendencji statystycznej z postawą akceptującą ojca ($r_s=0,243$; $p=0,094$) a negatywnie z postawą wymagania ($r= -0,237$; $p=0,099$).

Inteligencja emocjonalna dotycząca rozumienia innych ludzi nie koreluje z postawami rodzicielskimi matki, nie ma także związku z postawami rodzicielskimi ojca.

Inteligencja emocjonalna w obszarze rozumienia emocji własnych ma ujemny związek z postawą niekonsekwentną matki ($r= -0,280$; $p=0,061$) oraz negatywny na poziomie tendencji statystycznej z postawą zbyt wymagającą ($r= -0,241$; $p=0,092$). Korelacje mają przeciętną siłę. Inteligencja emocjonalna dotycząca emocji własnych koreluje z autonomią otrzymywaną od ojca ($r=0,321$; $p=0,039$), a ujemnie z wymaganiem ($r= -0,343$; $p=0,029$) oraz niekonsekwencją ($r= -0,409$; $p=0,011$).

Moralność w obszarze obietnicy i prawdy nie ma związku z postawami

Rozumowanie moralne w obszarze uczciwości i pomocy koreluje z postawą nadmiernie ochraniającą matki ($r_s = 0,354$; $p=0,024$). Brak związku pomiędzy postrzeganiem uczciwości i pomocy a postawami rodzicielskimi ojca.

Zaobserwowano także kilka korelacji odwrotnych do zakładanych w hipotezach pomiędzy szczegółowymi sferami kompetencji społeczno-moralnych a postawami rodzicielskimi. Zaskakujący jest także pozytywny związek ogólnego poziomu kompetencji społeczno-moralnych z postawą nadmiernie ochraniającą matki.

Wszystkie analizowane zależności przedstawiono w tabeli 40.

7.2.4.2 POZIOM PRĘŻNOŚCI PSYCHICZNEJ, OCENA POSTAW RODZIELSKICH A POZIOMEM KOMPETENCJI POZNAWCZYCH, EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNO-MORALNYCH U BADANYCH NASTOLATKÓW Z RODZIN ZASTĘPCZYCH

Kompetencje poznawcze w średniej adolescencji w grupie dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych korelują jedynie z matczyną postawą autonomii ($r_s=0,324$; $p=0,019$). Brak związku z pozostałymi postawami matki. Kompetencje poznawcze współwystępują z postawami rodzicielskimi ojca. Istnieje związek pozytywny z postawą akceptującą ($r_s=0,519$; $p=0,004$) i autonomią ojca ($r_s=0,440$; $p=0,014$), a ujemny na poziomie tendencji statystycznej z niekonsekwencją ($r = -0,319$; $p=0,060$). Siła korelacji z postawą akceptującą jest wysoka, natomiast z autonomią i niekonsekwencją przeciętna.

Inteligencja emocjonalna nastolatków wychowujących się w rodzinach zastępczych jest związana ujemnie ze zbyt wymagającą postawą matki ($r_s = -0,302$; $p=0,027$). Odnosnie do korelacji z postawami ojca zastępczego, inteligencja emocjonalna nastolatków koreluje pozytywnie z postawą akceptującą ($r_s=0,454$; $p=0,011$) i autonomią dawaną przez ojca ($r_s=0,424$; $p=0,017$). Siła korelacji jest przeciętna. Istnieje ujemny związek z postawą wymagającą ($r = -0,355$; $p=0,041$).

Inteligencja emocjonalna w obszarze rozumienia emocji innych ludzi koreluje dodatnio z postawą akceptującą matki ($r_s=0,347$; $p=0,013$) oraz postawą autonomii ($r_s = 0,289$; $p=0,033$). Siła korelacji jest przeciętna. Istnieje także ujemna korelacja na poziomie tendencji statystycznej z niekonsekwencją matki ($r = -0,237$; $p=0,068$). Inteligencja emocjonalna dotycząca rozumienia emocji innych ludzi koreluje także z większością postaw rodzicielskich ojca, a więc pozytywnie z postawą akceptującą ($r_s=0,609$; $p=0,001$) i autonomią ($r_s=0,529$; $p=0,003$). Siła korelacji jest wysoka. Natomiast negatywnie z postawą wymagającą

Tabela 40 *Prężność psychiczna i ocena postaw rodzicielskich a poziom kompetencji w II pomiarze nastolatków wychowujących się w rodzinach naturalnych*

zmienna	k. poznawcze	k. emocjonalne	k. emocjonalne inni	k. emocjonalne ja	k. społeczno - moralne	obietnica i prawda	uczciwość i pomoc	dobro społeczne i wybaczenie	prawo
prężność psychiczna	-0,075,	0,397,	0,341,	0,231,	-0,046,	0,029	-0,082	-0,217	-0,251
akceptacja matki	-0,103	0,181	-0,122	0,230	-0,162	-0,025	-0,136	<u>-0,245</u>	-0,287
autonomia matki	-0,069	<u>0,242</u>	0,061	0,156	-0,134	0,114	-0,038	-0,301	-0,331
wymagania matki	-0,072,	-0,057,	0,132,	<u>-0,241,</u>	0,169,	-0,122	0,113	0,349	<u>0,271</u>
niekonsekwencja matki	-0,164	-0,072,	0,153,	<u>-0,280,</u>	0,218,	-0,055	0,062	0,311	<u>0,250</u>
ochranianie matki	0,076,	-0,133,	0,166,	-0,030,	0,384,	0,190	0,354	0,207	0,096
akceptacja ojca	0,046	<u>0,243</u>	-0,021	0,233	0,103	0,121	0,176	-0,002	-0,101
autonomia ojca	0,099,	0,227,	0,021,	0,321,	0,002	-0,098	0,153	-0,156	-0,116
wymagania ojca	-0,368,	<u>-0,237,</u>	0,018,	-0,343,	0,109,	0,151	-0,088	<u>0,276</u>	0,123
niekonsekwencja ojca	-0,356	-0,235,	0,119,	-0,409,	0,157	-0,009	0,052	0,295	0,097
ochranianie ojca	-0,308,	0,037,	0,023,	0,004,	0,170,	0,085	0,203	0,146	-0,044

Pogrubienie – korelacja istotna statystycznie; , - korelacja Pearsona

($r = -0,433$; $p = 0,015$) oraz niekonsekwencją ($r = -0,356$; $p = 0,040$). Siła związków jest przeciętna.

Inteligencja emocjonalna w obszarze emocji własnych koreluje ujemnie z postawą zbyt wymagającą ($r_s = -0,319$; $p = 0,021$) oraz z postawą nadmiernie ochraniającą ($r = -0,249$; $p = 0,058$). Siła analizowanych relacji jest przeciętna. Inteligencja emocjonalna dotycząca emocji własnych nie ma związku z postawami rodzicielskimi ojca.

Poziom kompetencji społeczno-moralnych młodzieży wychowującej się w rodzinach zastępczych koreluje z postawą akceptującą matki ($r_s = 0,316$; $p = 0,022$) oraz autonomii ($r_s = 0,309$; $p = 0,025$). Siła korelacji jest przeciętna. Natomiast zaobserwowano negatywną korelację z niekonsekwencją matki ($r = -0,301$; $p = 0,028$) a także postawą zbyt wymagającą ($r_s = -0,266$; $p = 0,046$). Kompetencje społeczno-moralne korelują pozytywnie z postawą akceptującą ojca ($r_s = 0,370$; $p = 0,034$). Siła związku jest przeciętna.

Brak relacji pomiędzy kompetencjami społeczno-moralnymi w obszarze postrzegania obietnicy i prawdy z postawami rodzicielskimi matek i ojców zastępczych.

Rozumowanie moralne w zakresie uczciwości i pomocy koreluje z postawami rodzicielskimi matki, postawą akceptującą ($r_s = 0,449$; $p = 0,002$) i autonomii ($r_s = 0,348$; $p = 0,014$). Analizowane związki mają przeciętną siłę. Postrzeganie uczciwości i pomocy koreluje ujemnie z wymaganiami ($r_s = -0,225$; $p = 0,081$) i niekonsekwencją ($r_s = -0,254$; $p = 0,057$). Siła analizowanych związków jest niska. Istnieje korelacja postrzegania uczciwości i pomocy z postawą akceptującą ($r_s = 0,398$; $p = 0,027$). Odwrotnie do zakładanej hipotezy, zaobserwowano korelację uczciwości i pomocy z postawą ojca zastępczego nadmiernie ochraniającą.

Moralność w obszarze dobra społecznego i wybaczenia koreluje na poziomie tendencji statystycznej ujemnie z postawą niekonsekwentną matki ($r_s = -0,208$; $p = 0,096$). Odnośnie do relacji z postawami ojca, moralność w obrębie dobra społecznego i wybaczenia koreluje pozytywnie z postawą akceptującą ($r_s = 0,348$; $p = 0,044$), a ujemnie z postawą wymagającą ($r_s = -0,342$; $p = 0,047$) oraz niekonsekwentną ($r_s = -0,385$; $p = 0,029$). Siła analizowanych korelacji jest przeciętna.

Nie zaobserwowano związku pomiędzy moralnością dotyczącą postrzegania prawa a postawami rodzicielskimi matki zastępczej i ojca zastępczego. Szczegółowe wyniki analiz zawarto w tabeli 41.

Tabela 41 *Prężność psychiczna i ocena postaw rodzicielskich a poziom kompetencji w II pomiarze nastolatków wychowujących się w rodzinach zastępczych*

Zmienna	k. poznawcze	k. emocjonalne	k. emocjonalne inni	k. emocjonalne ja	k. społeczno - moralne	obietnica i prawda	uczciwość i pomoc	dobro społeczne i wybaczenie	prawo
prężność psychiczna	0,044,	0,178,	0,126,	0,115,	0,169,	-0,115,	0,283	0,223	-0,033,
akceptacja matki	0,197	0,156	0,347	-0,114	0,316	-0,030	0,449	0,184	0,051
autonomia matki	0,324	0,084	0,289	-0,123	0,309	-0,074	0,348	0,135	0,098
wymagania matki	- 0,093	-0,302	- 0,138	- 0,319	- 0,266	-0,191	-0,222	-0,151	-0,136
niekonsekwencja matki	-0,179,	-0,198,	-0,237,	-0,093,	-0,301,	-0,171,	-0,254	-0,208	-0,131,
ochranianie matki	0,128,	0,180,	-0,021,	-0,249,	0,150	0,004,	0,147	0,027	0,031,
akceptacja ojca	0,519	0,454	0,609	0,075	0,370	-0,067	0,398	0,348	0,003
autonomia ojca	0,440	0,424	0,529	0,113	0,222	-0,238	0,235	0,258	-0,094
wymagania ojca	-0,247,	-0,355,	-0,433,	-0,064,	-0,100,	0,025,	-0,181	-0,342	-0,057,
niekonsekwencja ojca	-0,319,	-0,242,	-0,356,	0,026,	-0,098,	0,017,	-0,045	-0,385	0,016,
ochranianie ojca	-0,067,	-0,063,	-0,018,	-0,083,	0,029,	-0,174,	0,388	0,037	-0,159,

Pogrubienie – korelacja istotna statystycznie; -, - korelacja Pearsona

7.2.4.3 Czy typ rodziny różnicuje zależności między prężnością młodzieży i oceną postaw rodzicielskich a poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno- moralnych w średniej adolescencji?

Hipoteza 6. Typ rodziny różnicuje zależności między prężnością młodzieży, oceną postaw rodzicielskich a poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno- moralnych.

Analiza wskazuje, że kilka korelacji pomiędzy zmiennymi jest istotnych jedynie w jednej grupie nastolatków. Dotyczy to zmiennych: prężność psychiczna, inteligencja emocjonalna, czy poszczególnych obszarów rozumowania społeczno-moralnego. W przypadku wychowanków rodzin naturalnych prężność psychiczna koreluje z poziomem inteligencji emocjonalnej oraz rozumieniem emocji innych ludzi, a ujemnie z poziomem kompetencji społeczno-moralnych w obszarze postrzegania prawa. Odnośnie do nastolatków dorastających w rodzinach zastępczych brak takich zależności, a poziom prężności koreluje z postrzeganiem uczciwości i pomocy oraz dobra społecznego i wybaczenia.

W grupie dzieci z rodzin zastępczych akceptacja i autonomia ze strony matki zastępczej mają pozytywny związek z postrzeganiem uczciwości i pomocy, a w grupie dzieci z rodzin naturalnych negatywną współzależność z postrzeganiem dobra społecznego i wybaczenia oraz prawa. W rodzinach naturalnych wymienione sfery rozumowania moralnego korelują z wymaganiami i niekonsekwencją matki, a postawa nadmiernie ochraniająca koreluje z uczciwością i pomocą. W rodzinach zastępczych wymagania i niekonsekwencja matki zastępczej korelują negatywnie z postrzeganiem uczciwości i pomocy, a dodatkowo niekonsekwencja ma ujemny związek z rozumowaniem moralnym dotyczącym dobra społecznego i wybaczenia. Postawa nadmiernie ochraniająca matki zastępczej ma negatywną relację z rozumieniem emocji własnych przez wychowanków.

Akceptacja ojca zastępczego koreluje z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych oraz społeczno-moralnych nastolatków, a w rodzinach naturalnych akceptacja ojca ma związek jedynie z poziomem inteligencji emocjonalnej. Postawa autonomii ojca naturalnego ma związek z rozumieniem emocji własnych, a wśród nastolatków dorastających w rodzinach zastępczych autonomia otrzymywana od ojca zastępczego koreluje z poziomem kompetencji poznawczych, inteligencją emocjonalną oraz rozumieniem emocji innych ludzi. Postawy wymagająca i niekonsekwentna ojca w obu grupach mają negatywny związek z poziomem

kompetencji poznawczych i emocjonalnych. Jednakże w przypadku relacji postawy wymagającej ojca zastępczego a kompetencjami poznawczymi nastolatków poziom korelacji nie jest istotny statystycznie. Postawa ojca nadmiernie ochraniająca ma negatywny związek z poziomem kompetencji nastolatków dorastających w rodzinach naturalnych.

W celu odpowiedzi na pytanie dotyczące związku typu rodziny z poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych przeprowadzono korelacje pomiędzy poziomem kompetencji a zmiennymi odnoszącymi się do specyficznej sytuacji nastolatków dorastających w rodzinach zastępczych. Korelacje przedstawiono w tabeli 42.

7.2.5 INTERPRETACJA WYNIKÓW DRUGIEGO POMIARU

Uzyskane wyniki pozwoliły udzielić odpowiedzi na postawione pytania badawcze i odnieść się do sformułowanych hipotez dla drugiego pomiaru.

Odnosnie do hipotezy pierwszej⁵ wyniki analiz wskazują, że nastolatki z rodzin naturalnych mają wyższy poziom kompetencji poznawczych niż wychowankowie rodzin zastępczych. Młodzież dorastająca w rodzinach naturalnych charakteryzuje się myśleniem na poziomie stadium operacji formalnych A, natomiast adolescenti przebywający w rodzinnej pieczy zastępczej znajdują się w stadium operacji preformalnych. Oznacza to, że na tym etapie adolescencji w przypadku nastolatków z rodzin naturalnych rozwiązywanie zadań poznawczych staje się bardziej precyzyjne, analityczne i abstrakcyjne w porównaniu do sposobów badania rzeczywistości przez nastolatków z rodzinnej pieczy zastępczej. Brak różnic odnośnie do poziomu kompetencji emocjonalnych, natomiast odnośnie do kompetencji społeczno-moralnych różnica ma charakter tendencji statystycznej. Wyższym poziomem kompetencji cechują się adolescenty z rodzin naturalnych, jednakże obie grupy nastolatków rozwiązują większość dylematów moralnych na poziomie charakterystycznym dla trzeciego stadium rozumowania moralnego w teorii J.C. Gibbisa. Oznacza to, że badani adolescenty rozstrzygając postawione im dylematy moralne kierują się empatią oraz troską o innych ludzi. Dla nastolatków istotne są relacje interpersonalne oraz wypełnianie zadań wynikających z roli społecznej, a także dotrzymywanie obustronnych zobowiązań (Gibbs, Basinger, Fuller, 1992; Tanaś i in., 2015). Ponadto zaobserwowano istotną statystycznie

⁵ **Hipoteza 1** Istnieją różnice w poziomie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych). Adolescenty wychowujący się w rodzinach naturalnych mają wyższy poziom badanych kompetencji niż wychowankowie rodzin zastępczych.

różnicę w zakresie postrzegania prawa (jedna z analizowanych kategorii kompetencji społeczno-moralnych). Wyższy poziom kompetencji społeczno-moralnych w obszarze rozstrzygnięć prawnych zaobserwowano u nastolatków z rodzin naturalnych niż u wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Różnice w poziomie rozstrzygania dylematów społeczno-moralnych w obszarze dotyczącym postrzegania prawa wydają się spójne z obserwacjami zachowań ryzykownych, czy zachowań antyspołecznych wychowanków pieczy zastępczej (Boonstra, 2011; Bruska, 2008; McKellar, 2007; Lewko, 2011; Reilly, 2003; Wałęcka-Matyja, 2015). Uzyskane wyniki porównujące poziom kompetencji nastolatków z obu grup uzupełniają wyniki interpretowane w głównej dyskusji wyników, wskazujące na większą zmianę w sferze poznawczej i społeczno-moralnej nastolatków z rodzin naturalnych w porównaniu do nastolatków z rodzin zastępczych.

W drugim pomiarze, typ rodziny istotnie różnicuje poziom kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych (tendencja statystyczna) badanych nastolatków oraz wielkość zmiany w obrębie tych kompetencji. Warto zauważyć, że oceny jakości systemu rodziny i natężenia wybranych postaw rodzicielskich wykazały związek z wszystkimi analizowanymi kompetencjami: poznawczymi, emocjonalnymi i społeczno-moralnymi. Część z postaw rodzicielskich towarzyszy także zmianie rozwojowej w poziomie kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych. Zatem postawy rodzicielskie oraz umiejętności opiekunów w zakresie budowania poczucia wspólnoty i spójności wychowawczej w najbliższych systemach wyróżnionych przez Bronfenbrennera (1979) są niezwykle istotne dla efektywności rozwoju nastolatków (Czub, Matejczuk, 2015, Etekal, Mahoney, 2017). Jednakże po dwóch latach okresu dojrzewania zaobserwowano różnice w poziomie kompetencji, których w pierwszym pomiarze nie zanotowano. Poszukując przyczyn tychże różnic warto poddać analizie kolejne wyniki.

Analiza istotności różnic przeprowadzona w celu weryfikacji hipotezy drugiej⁶ wskazuje, że adolescenci z rodzin naturalnych oceniają matkę jako bardziej ochraniającą niż wychowankowie rodzin zastępczych oceniają matkę zastępczą. Ojcowie naturalni nie różnią się nasileniem postaw od ojców zastępczych. W pierwszym pomiarze ojcowie zastępczy byli oceniani jako bardziej ochraniający niż ojcowie naturalni. W drugim etapie ojcowie zastępczy zmniejszyli poziom nadmiernego ochraniań nastolatka. Obserwowana zmiana w natężeniu postaw rodzicielskich opiekunów zastępczych może być powiązana ze specyficzną

⁶ **Hipoteza 2** Istnieją różnice w ocenie postaw rodzicielskich oraz ocenie jakości funkcjonowania rodziny (systemu rodziny) przez nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych).

sytuacją wychowanka pieczy zastępczej. Nastolatek po ukończeniu 18-roku życia, a w przypadku dalszej nauki po 25 roku życia opuszcza rodzinę zastępczą (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011). Być może zmniejszające się nasilenie postawy nadmiernie ochraniającej ojca zastępczego wynika z potrzeby dość szybkiego usamodzielnienia się wychowanka. Dorośli wychowankowie pieczy zastępczej wspominają czas opuszczenia pieczy zastępczej jako jeden z najtrudniejszych momentów (Kowalski, 2018), zatem ojcowie zastępczy poprzez swoją postawę mogą starać się przygotować wychowanków do usamodzielnienia. Taka postawa opiekunów zastępczych wydaje się istotna także z perspektywy rzeczywistości społeczno-gospodarczej (np. studia) wydłużającej okres moratorium i stającej się dorosłości (Arnett, 2000; Brzezińska i in. 2011). Zmniejszenie nadmiernego ochraniań przez ojców zastępczych może też być efektem zdobywania wraz z upływem kolejnych lat, doświadczenia i kompetencji przydatnych w pełnieniu roli rodzica zastępczego. Spójne z tym wnioskiem, są wyniki badań wskazujące na wyższy poziom inteligencji emocjonalnej rodziców zastępczych w porównaniu do rodziców biologicznych (Rogowska, Zmaczyńska-Witek, Łatka, Kardasz, 2021). Ponadto rodzice zastępczy preferują zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem (Rogowska i in. 2021), zatem ojcowie zastępczy mogą zmniejszać poziom ochraniań w reakcji na zwiększające się potrzeby niezależności nastolatka. Odnosnie do postawy nadmiernego ochraniań możliwym jest też, że w pierwszym pomiarze zaobserwowano efekt dążenia do zrekompensowania dziecku zaniedbań i krzywd, których doznało w rodzinie biologicznej, co często jest przedmiotem motywacji rodziców zastępczych (Wałęcka-Matyja, 2015) .

Odpowiadając na hipotezę trzecią⁷ porównano poziom prężności psychicznej nastolatków. Podobnie, jak w etapie pierwszym, nie zanotowano różnic istotnych statystycznie. Uzyskane rezultaty wskazują, że prężność psychiczna jest względnie stała w czasie, nawet w okresie dojrzewania, kiedy ma miejsce wiele zasadniczych zmian w różnych sferach psychiki a także aktywności jednostek, które mogą być stymulowane przez twórcze działania środowiska (Benson i in.. 2006; Lee, Cheung, Kwong, 2012; Sanders i in., 2015), a jednocześnie jej wysoki poziom może sprzyjać satysfakcji z życia rodzinnego, a więc wyższym ocenom postaw opiekunów i funkcjonowania rodziny. Głównym wnioskiem w obszarze analiz dotyczących prężności, jest niezależność poziomu prężności od typu rodziny (biologiczna/ zastępcza).

⁷ **Hipoteza 3** Istnieją różnice w poziomie prężności psychicznej nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych).

Tabela 42 Zmienne dotyczące rodziny zastępczej a poziom kompetencji wychowanków w II pomiarze

Zmienna	k. poznaw- cze	k. emocjonalne	k. emocjonalne inni	k. emocjonalne ja	k. społeczno - moralne	obietnica i prawda	uczciwość i pomoc	dobro społeczne i wybaczenie	prawo
Wiek rodzica zastępczego	-0.170,	0.100,	0.020,	0.149,	0.063,	-0.141	0.085	0.009,	0.016,
Czas dziecka w r.zastępczej	-0.018	0.014	-0.121	0.088	0.059	-0.066	0.004	0.113	0.134
Liczba dzieci umieszczonych w r.zastępczej	-0.068	0.055	0.222	-0.002	0.159	0.199	0.048	0.009	0.161
Ocena satysfakcji rodzinnej przez dziecko - I pomiar	0.128,	0.289,	0.430,	0.001,	0.047,	-0.008	0.092	0.001,	-0.033,
Ocena własnej sytuacji rodzinnej przez r. zastępczego – I pomiar	0.010,	0.390,	0.361,	0.282,	0.340,	0.201	0.336	0.172,	0.272,
Ocena adaptacji dziecka przez r. zastępczego - I pomiar	0.081	0.434	0.348	0.368	0.315	-0.030	0.345	0.297	0.193
Ocena satysfakcji rodzinnej przez dziecko –II pomiar	-0.151,	0.057,	0.297,	-0.266,	0.040,	-0.075,	0.204,	0.014,	-0.183,
Ocena własnej sytuacji rodzinnej przez r. zastępczego – II pomiar	0.057,	0.304,	0.447,	-0.023,	0.123,	0.057,	0.104,	-0.003,	0.056,
Ocena adaptacji dziecka przez r. zastępczego – II pomiar	0.055	0.260	0.165	0.289	0.176	0.001	0.291	0.098	0.156

Pogrubienie – korelacja istotna statystycznie lub poziom tendencji statystycznej; + - korelacja Pearsona; skale: ocena satysfakcji rodzinnej, ocena własnej sytuacji oraz ocena adaptacji dziecka pochodzą z narzędzi własnych opisanych w podrozdziale 6.5.3

W celu weryfikacji kolejnych hipotez⁸ przeprowadzono analizy korelacji pomiędzy prężnością i oceną postaw rodzicielskich a poziomem kompetencji nastolatków. W połowie adolescencji, inteligencja emocjonalna koreluje negatywnie z postawą wymagającą i niekonsekwentną ze strony matki i ojca, a dodatkowo pozytywnie z postawą akceptującą i autonomii ze strony ojca. Inteligencja emocjonalna w obszarze rozumienia emocji własnych koreluje ujemnie z postawą wymagającą i niekonsekwentną matki, podobnie w zakresie wymagań i niekonsekwencji ojca. Analizując związek inteligencji emocjonalnej z postawami rodzicielskimi w drugim pomiarze, zauważono różnice w poszczególnych grupach. Poziom inteligencji emocjonalnej w grupie rodzin zastępczych jest negatywnie powiązany z poziomem wymagań stawianych przez matkę i ojca zastępczego, a pozytywnie z postawą akceptacji i autonomii ojca zastępczego. Niekonsekwencja matki zastępczej i wymagania ojca zastępczego mają negatywną korelację z rozumieniem emocji innych ludzi. W rodzinach naturalnych wymienione postawy mają związek z ogólnym poziomem inteligencji emocjonalnej lub jej komponentami, a dodatkowo zauważono pozytywny związek postawy autonomii ojca z rozumieniem emocji własnych. W rodzinach zastępczych istnieje negatywny związek zdolności emocjonalnych (dotyczących ja) z postawą nadmiernie ochraniającą matki. Oprócz znaczenia wymienionych postaw dla aktywności własnej, sprzyjającej wyższemu poziomowi kompetencji emocjonalnych, warto zwrócić uwagę na modelowanie zachowań przez osoby należące do najbliższych mikrosystemów (Bandura, 2007; Benson i in. 2006; Czub, Matejczuk, 2015; Ettekal, Mahoney, 2017). Postawa akceptacji, autonomii i konsekwencji oraz zrozumienia dla niepowodzeń dziecka (bez nadmiernych wymagań) sprzyja jego kompetencjom emocjonalnym, a więc rozumieniu emocji, zarówno własnych, jak i innych osób. Jednocześnie wyższy poziom rozumienia emocji służy bardziej pozytywnym ocenom rodziców. Umiejętność dostrzeżenia emocji towarzyszących decyzjom opiekunów pozwala nastolatkom na bardziej pozytywne ocenianie akceptacji, czy rozumienia konsekwencji wychowawczej w sposób właściwy, a nie jako stawianie nadmiernych wymagań. Wyniki są spójne z rezultatami badań Ewy Łodygowskiej i Magdaleny Chęć (2020), przeprowadzonymi wśród młodych dorosłych, w których analizowano związek inteligencji emocjonalnej z retrospektywną oceną rodziców.

⁸ **Hipoteza 4** Prężność psychiczna koreluje pozytywnie z poziomem kompetencji (poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych) nastolatków; **Hipoteza 5** Postawy rodzicielskie korelują z poziomem analizowanych kompetencji nastolatków (kompetencje poznawcze, emocjonalne, społeczno-moralne); **Hipoteza 6** Typ rodziny różnicuje zależność między prężnością młodzieży, oceną postaw rodzicielskich a poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych

W świetle ich badań istnieje powiązanie między poziomem inteligencji emocjonalnej kobiet i akceptacją oraz autonomią matki, a także postawą akceptującą u mężczyzn. Należy jednak wziąć pod uwagę, że jest to ocena retrospektywna młodych dorosłych. Na związek postaw rodzicielskich z rozwojem emocjonalnym wskazują też wyniki badań Romany Kadzikowskiej-Wrzosek (2011), gdzie postawy rodzicielskie (autonomia i akceptacja ojca oraz matki) miały związek z samoregulacją nastolatków, w tym z siłą woli oraz internalizacją w obszarze szkolnym i pozaszkolnym. Negatywny związek z wybranymi aspektami samoregulacji wykazały niekonsekwentna i nadmiernie wymagająca postawa rodziców (Kadzikowska-Wrzosek, 2011).

W drugim etapie badania, dało się zauważyć, że nasilenie postawy nadmiernej ochraniającej matki istotnie korelowało z poziomem kompetencji poznawczych nastolatków, odwrotnie do zakładanej hipotezy. Jest to szczególnie ważny wynik, ponieważ zarówno w pierwszym, jak i w drugim etapie badania istniały różnice pomiędzy grupami dzieci w zakresie oceny tej postawy rodzicielskiej. W pierwszym etapie najwyższym poziomem nadmiernego ochraniań cechowały się matki zastępcze spokrewnione, w drugim etapie badania poziom nadmiernego ochraniań przez matki zastępcze spadł i to matki naturalne przejawiały wyższy poziom natężenia tej postawy. Kompetencje poznawcze w średniej adolescencji korelują pozytywnie z postawą nadmiernie ochraniającą matki oraz wszystkimi postawami ojca, w tym pozytywnie z akceptacją i autonomią. Zanotowano także pozytywną współzależność pomiędzy kompetencjami poznawczymi a postawą akceptującą ojców zastępczych. Kompetencje poznawcze mają negatywny związek z postawami ojców naturalnych: wymagającą, niekonsekwentną i nadmiernie ochraniającą. Ponownie warto się odwołać do badań Kadzikowskiej-Wrzosek (2011), gdzie postawy rodzicielskie wykazały związek z internalizacją standardów w funkcjonowaniu szkolnym i pozaszkolnym. Wykazany w badaniu autorki związek postaw rodzicielskich z procesami samoregulacji u nastolatków, jest spójny z prezentowanymi wynikami, ponieważ procesy samoregulacji mają znaczenie dla rozwoju kompetencji emocjonalnych, poznawczych i społeczno-moralnych. Poziom kompetencji poznawczych dziecka ma także znaczenie dla percepcji i zrozumienia wprowadzanych przez rodziców zasad wychowawczych. Nastolatek cechujący się myśleniem operacyjnym na poziomie formalnym potrafi poddać analizie kilka aspektów sytuacji jednocześnie, zrozumieć postawę rodzica i zaakceptować jego wybory. Posłuszeństwo dziecka nie jest wtedy motywowane jedynie czynnikami zewnętrznymi (nagrody, kary), ale wynika z uwewnętrznionych norm (Kadzikowska-Wrzosek, 2011; Kochanska, Coy, Murray, 2001).

Wskazane osiągnięcia w obszarze poznawczym sprzyjają zatem ocenie postaw rodzicielskich, zrozumieniu decyzji opiekuńczo-wychowawczych, czy konsekwencji własnych działań dla postaw opiekuna. Nastolatek podejmujący logiczne wybory, przewidujący przyczyny i skutki rozmaitych sytuacji, może liczyć na odpowiedź rodzica w postaci zwiększania poziomu akceptacji i autonomii (Gurba, 2013).

Ponadto obszar poznawczy w średniej adolescencji nie pozostaje w związku z prężnością psychiczną. Dwa lata wcześniej ten związek był istotny statystycznie. Jednakże prężność jest jednym z pozytywnych kowariantów wielkości zmiany w obszarze poznawczym. Być może predyspozycje indywidualne (prężność) mają większe znaczenie na początku adolescencji, a w raz z jej trwaniem inne czynniki zyskują na znaczeniu. Podobnie jak w funkcjonowaniu jednostki wraz z rozwojem społecznym coraz mniej w zachowaniu eksponowane są wrodzone cechy temperamentalne, a coraz wyraźniej ujawniają się rozwijane w wyniku socjalizacji cechy osobowości (Pervin, 2002; Strelau, 2016). Pokazuje to, jak ważne jest ujęcie holistyczne i postrzeganie rozwoju w sposób całościowy, a nie tylko w kontekście analizy jednej wybranej sfery funkcjonowania, w jednym odcinku czasu.

Poziom analizowanych kompetencji społeczno-moralnych w drugim etapie badania (po upływie dwóch lat) ma związek z nasileniem postawy nadmiernie ochraniającej ze strony matki (postawa ta stanowi główny predyktor poziomu kompetencji moralnych w średniej adolescencji wśród nastolatków dorastających w rodzinach naturalnych). Na podobne znaczenie postawy nadmiernie ochraniającej matki dla poziomu kompetencji społeczno-moralnych wskazują też wyniki badania nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych przeprowadzone przez Miłkowską i Rostowską (2013). Wydaje się, że matka chroniąca nastolatka przed zagrożeniami, jednocześnie modeluje jego postawy. Postawa nadmiernie ochraniająca może z jednej strony wzbudzać protesty nastolatków dążących do autonomii ale z drugiej zapewnia im poczucie bezpieczeństwa, co ułatwia gromadzenie nowych doświadczeń, przyczyniając się do rozwoju poznawczego i społeczno-moralnego. Dorastający wie, jakie zachowania w percepcji matki są właściwe, a które mogą wiązać się z dezaprobatą rodzica i ograniczeniami. Opisywane korelacje pomiędzy poziomem kompetencji społeczno-moralnych a funkcjonowaniem opiekunów potwierdzają potrzebę tworzenia bezpiecznych warunków opiekuńczo-wychowawczych oraz budowania poczucia wspólnoty, które jest jednym z fundamentów teorii PYD (Benson i in. 2006). Pozytywny związek poziomu kompetencji społeczno-moralnych z postawami autonomii i akceptacji ze strony matki i negatywny z postawą niekonsekwentną i postawą wymagającą obojga rodziców jest potwierdzeniem idei M. Plopy (2011), mówiącej że konsekwentna

postawa rodzica wobec dziecka, a jednocześnie wyrażająca akceptację i zaufanie do podejmowanych przez nastolatka wyborów stanowi właściwy kontekst jego rozwoju. Jednocześnie opisywane zależności, wskazują na znaczenie postawy mentora dla rozwoju jednej z kluczowych kompetencji pozytywnego rozwoju (Benson i in. 2006; Erdem, DuBois, Larose, De Wit, Lipman, 2016; Lerner i in. 2005; Stephens, Bowers, Lerner, 2018). Jednocześnie nastolatek osiągający kolejne sukcesy rozwojowe w postaci wyższych kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych potrafi dostrzec wysiłek rodziców, sprawiedliwie ocenić ich postawy rodzicielskie, co tworzy właściwy kontekst rozwojowy, a jednocześnie sprzyja homeostazie systemu rodzinnego i ciepłym reakcjom rodziców na funkcjonowanie dojrzewającego dziecka (Cierpka, 2003; Gurba, 2013).

Biorąc pod uwagę zbiorczo wyniki wszystkich nastolatków, to zarówno w pierwszym, jak i w drugim etapie badania, prężność psychiczna była powiązana z poziomem inteligencji emocjonalnej, a w pierwszym pomiarze także z poziomem kompetencji poznawczych. Przyglądając się szczegółowo zależnościom (osobno dla grupy wychowanków rodzin naturalnych i zastępczych), w drugim pomiarze nie zaobserwowano korelacji pomiędzy prężnością psychiczną a inteligencją emocjonalną nastolatków wychowujących się w rodzinach zastępczych.. Wyższy poziom analizowanych kompetencji podnosi umiejętność przewidywania skutków sytuacji, uwzględniania dodatkowych czynników sytuacyjnych, co przekłada się na elastyczność w działaniu będącą jedną ze wskaźników prężności (Block, Kremen, 1996, Kaczmarek, 2011, Masten, 2014). Jednocześnie doświadczenie i próby rozwiązania sytuacji trudnych, z jednej strony mogą uodporniać jednostkę (podwyższając poziom prężności), z drugiej sprzyjają rozwojowi kompetencji poznawczych, emocjonalnych, czy społeczno-moralnych, których rozwój następuje między innymi poprzez doświadczenie (Piaget, 1972; Wadsworth, 1998; Czyżowska, 2003; Kohlberg, 1981, 1984; Matczak, Knopp, 2013; Stępień-Nycz, 2015). Z kolei wysoki poziom kompetencji może sprzyjać wysokiemu zaufaniu do własnej osoby, czy poczuciu sensu podejmowanych działań, które to stanowią składowe prężności psychicznej (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011). W średniej adolescencji nie zanotowano już zależności pomiędzy prężnością a kompetencjami poznawczymi badanych nastolatków (które miały miejsce w I pomiarze). Być może jest to powiązane ze specyfiką okresu rozwojowego, zmieniającymi się etapami buntu młodzieńczego i procesem kształtowania własnej tożsamości (Bakiera, 2013a, Gurba, 2013, Oleszkowicz, 2006).

Odpowiadając na pytanie dotyczące związku typu rodziny z poziomem kompetencji warto poddać analizie wyniki korelacji pomiędzy poziomem

kompetencji nastolatków w średniej adolescencji (drugi pomiar) a zmiennymi dotyczącymi specyficznej sytuacji wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. W badaniu własnym nie zanotowano korelacji pomiędzy stażem pobytu w rodzinie a poziomem kompetencji, mimo że literatura przedmiotu wskazuje na znaczenie stabilności środowiska dla rozwoju wychowanków (Fechter-Leggett, O'Brien, 2010; Holtan i in. 2013). Zaobserwowano natomiast pozytywną korelację pomiędzy oceną własnej sytuacji przez dziecko (mierzoną w pierwszym i drugim pomiarze) a poziomem kompetencji emocjonalnych w obszarze rozumienia emocji innych (mierzonym w drugim etapie). Ogólny poziom inteligencji emocjonalnej korelował z poziomem satysfakcji w pierwszym etapie, natomiast poziom satysfakcji w średniej adolescencji (drugi pomiar) jest w negatywnej relacji z rozumieniem emocji własnych. Zanotowano także korelacje pomiędzy oceną adaptacji dziecka w rodzinie zastępczej dokonaną przez opiekuna zastępczego a poziomem kompetencji podopiecznych. Pozytywna ocena adaptacji dziecka w rodzinie współwystępuje z poziomem kompetencji społeczno-moralnych i z poziomem kompetencji emocjonalnych. Z wymienionymi kompetencjami wychowanka jest związana także satysfakcja opiekuna zastępczego z własnej sytuacji rodzinnej. Istnieje także pozytywna korelacja pomiędzy liczbą dzieci umieszczonych w rodzinie a poziomem rozumienia emocji innych ludzi. Liczba nowych domowników i potrzeba ich poznania stanowią istotny element dla efektywności adaptacji (Górska, 2011, Kałużka, 2011), a w świetle badań własnych także dla rozumienia emocji innych ludzi.

7.3 ANALIZA ZMIANY W POZIOMIE NATĘŻENIA POSTAW RODZICIELSKICH

Czy po upływie dwóch lat (między pierwszym a drugim etapem badania) zmienia się ocena postaw rodzicielskich w rodzinach biologicznych/zastępczych ?

Hipoteza 7. Po upływie dwóch lat (między pierwszym a drugim etapem badania) zmienia się ocena postaw rodzicielskich w rodzinach biologicznych/zastępczych.

W perspektywie dwóch lat w ocenie dzieci stałe jest jedynie postrzeganie postawy wymagającej matki ($t=0,213$; $p=0,832$).

Istotnie statystycznie zmiana postrzegania matki dotyczy postawy akceptującej ($t=2,995$; $p=0,004$), autonomii ($t=2,271$; $p=0,026$), niekonsekwencji ($t=-2,063$; $p=0,043$) oraz nadmiernego ochraniania ($t=2,420$; $p=0,018$). Dzieci

w okresie średniej adolescencji oceniają matkę jako mniej akceptującą, dającą mniej autonomii i nadmiernego ochraniania w porównaniu do oceny sprzed dwóch lat. W opinii nastolatków matki są też bardziej niekonsekwentne niż na początku wczesnej adolescencji.

Tabela 43 *Postawy rodzicielskie matki w opinii nastolatków w I oraz II pomiarze*

	I etap		II etap		t	p
	x	Sd	x	Sd		
Akceptująca	40,89	5,54	38,3	7,81	2,995	0,004
Wymagania	24,63	8,69	24,34	8,57	0,213	0,832
Autonomia	38,71	5,23	37	6,78	2,271	0,026
niekonsekwencja	19,42	7,53	21,62	8,46	-2,063	0,043
Ochranianie	34,15	5,64	32	7,12	2,420	0,018

Pogrubienie oznacza istotność statystyczną

Odnosnie do postaw ojców adolescenci istotnie zmienili postrzeganie postawy akceptującej ($t=3,639$; $p=0,001$) oraz nadmiernie ochraniającej ($t=3,244$; $p=0,002$). W ocenie nastolatków ojcowie są mniej akceptujący i ochraniający w porównaniu do oceny sprzed dwóch lat.

Brak istotnie statystycznej zmiany w postrzeganiu postawy wymagającej ($t=0,599$; $p=0,552$), autonomii ($t=1,577$; $p=0,121$) i niekonsekwentnej ojca ($t= -0,823$; $p=0,415$).

Tabela 44 *Postawy rodzicielskie ojca w opinii nastolatków w I oraz II pomiarze*

	I etap		II etap		t	p
	x	Sd	x	Sd		
akceptująca	38,83	6,38	35,15	7,81	3,639	0,001
wymagania	25,06	9,01	24,15	9,68	0,599	0,552
autonomia	38,42	5,62	37	5,93	1,577	0,121
niekonsekwencja	19,77	7,59	20,85	8,18	-0,823	0,415
ochranianie	32,02	5,33	28,67	7,35	3,244	0,002

Pogrubienie oznacza istotność statystyczną

W przypadku dzieci z rodzin naturalnych statystycznie istotna zmiana dotyczy postawy autonomii matki ($t=2,033$; $p= 0,051$). Dzieci oceniają matkę jako dającą mniej swobody niż dwa lata wcześniej.

Nie zanotowano zmiany w percepcji postawy akceptującej ($t=1,310$; $p=0,200$) i niekonsekwencji ($t=-1,460$; $p=0,154$). Podobnie brak zmiany w ocenie postawy wymagającej matki ($t=-0,168$; $p=0,868$) i nadmiernego ochraniania ($t=0,024$; $p=0,981$).

Tabela 45 *Postawy rodzicielskie matki naturalnej w opinii nastolatków w I oraz II pomiarze*

	I etap		II etap		t	p
	x	Sd	x	Sd		
akceptująca	40,38	5,64	38,66	7,1	1,310	0,200
wymagania	25,34	7,36	25,65	8,05	-0,168	0,868
autonomia	39,22	4,37	37,06	6,45	2,033	0,051
niekonsekwencja	20,69	7,52	23,25	9,73	-1,460	0,154
ochranianie	34,5	5,6	34,47	5,46	0,024	0,981

W rodzinach naturalnych zmianie uległo postrzeganie akceptacji ojca ($t=2,076$; $p=0,047$). W drugim etapie adolescenci oceniają ojców jako mniej akceptujących.

Brak różnicy w postrzeganiu pozostałych postaw, wymagania ($t=0,182$; $p=0,857$), autonomii ($t=1,109$; $p=0,277$), niekonsekwencji ($t=-0,274$; $p=0,786$) oraz nadmiernego ochraniania ($t=1,606$; $p=0,119$).

Tabela 46 *Postawy rodzicielskie ojca naturalnego w opinii nastolatków w I oraz II pomiarze*

	I etap		II etap		t	p
	x	Sd	x	Sd		
akceptująca	38,33	6,33	35,53	6,99	2,076	0,047
wymagania	25,17	6,31	24,8	10,03	0,182	0,857
autonomia	38,54	4,76	37,27	5,28	1,109	0,277
niekonsekwencja	21,4	7,78	21,93	8,94	-0,274	0,786
ochranianie	31,4	5,12	28,97	7,92	1,606	0,119

Odnośnie do dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych statystycznie istotna zmiana dotyczy postrzegania postawy akceptacji ($t=2,837$; $p=0,007$) i nadmiernego ochraniania przez matkę zastępczą ($t=3,310$; $p=0,002$). Dzieci oceniają matkę zastępczą jako mniej akceptującą i ochraniającą niż dwa lata wcześniej.

Nie zanotowano różnicy w postawie autonomii ($t=1,283$; $p=0,207$) i niekonsekwencji ($t= -1,438$; $p=0,158$) oraz w ocenie postawy wymagającej matki ($t= 0,392$; $p=0,697$).

Tabela 47 *Postawy rodzicielskie matki zastępczej w opinii nastolatków w I oraz II pomiarze*

	I etap		II etap		t	P
	x	Sd	x	Sd		
akceptująca	41,29	5,5	38,02	8,39	2,837	0,007
wymagania	24,1	9,65	23,32	8,91	0,392	0,697
autonomia	38,32	5,83	36,95	7,11	1,283	0,207
niekonsekwencja	18,44	7,48	20,34	7,2	-1,438	0,158
ochranianie	33,88	5,73	30,07	7,71	3,310	0,002

Pogrubienie oznacza istotność statystyczną

W rodzinach zastępczych nastolatkom istotnie zmienili postrzeganie ojca zastępczego w zakresie postawy akceptującej ($t=3,204$; $p=0,004$) oraz nadmiernie ochraniającej ($t=3,567$; $p=0,002$). W opinii dorastających ojcowie zastępczy są mniej akceptujący i mniej ochraniający.

Brak różnicy w postrzeganiu postawy wymagającej ($t=0,705$; $p=0,489$), autonomii ($t=1,101$; $p=0,283$) i postawy niekonsekwentnej ojca ($t= -1,116$; $p=0,277$).

Tabela 48 *Postawy rodzicielskie ojca zastępczego w opinii nastolatków w I oraz II pomiarze*

	I etap		II etap		t	P
	x	Sd	x	Sd		
akceptująca	39,5	6,54	34,64	8,97	3,204	0,004
wymagania	24,91	11,92	23,27	9,35	0,705	0,489
autonomia	38,27	6,74	36,64	6,84	1,101	0,283
niekonsekwencja	17,55	6,89	19,37	6,92	-1,116	0,277
ochranianie	32,86	5,61	28,27	6,67	3,567	0,002

Pogrubienie oznacza istotność statystyczną

7.3.1 INTERPRETACJA WYNIKÓW

Uzyskane wyniki pozwalają na częściowe potwierdzenie postawionej hipotezy badawczej.⁹ Dzieci w okresie średniej adolescencji oceniają matkę jako mniej akceptującą, mniej konsekwentną, dającą mniej autonomii i ochraniającą w porównaniu do oceny sprzed dwóch lat. Zmieniła się także ocena ojców, którzy po dwóch latach od pierwszego pomiaru w ocenie nastolatków cechują się niższym poziomem nasilenia postawy akceptującej i nadmiernie ochraniającej. Zmieniające się oceny i większy krytycyzm wobec postaw rodziców wydaje się być wynikiem młodzieńczego buntu. Relacja nastolatek-rodzice intensywnie się zmienia, a dorastający podważa decyzje i zachowania opiekunów (Bakiera, 2013a; Gurba, 2013; Oleszkowicz, 2006). W rodzinach naturalnych matka postrzegana jest jako dająca mniej autonomii, a ojciec jako mniej akceptujący niż dwa lata wcześniej. Nastolatki z rodzin zastępczych oceniają zarówno matkę zastępczą, jak i ojca zastępczego jako mniej akceptujących i nadmiernie ochraniających niż w pierwszych latach adolescencji. Z jednej strony zmiana oceny wydaje się powiązana z narastającym krytycyzmem i z buntem młodzieńczym, z drugiej strony w przypadku opiekunów zastępczych zmieniający się poziom natężenia postaw może wynikać ze zbliżającego się procesu usamodzielnienia się wychowanka i opuszczenia rodziny zastępczej po osiągnięciu pełnoletniości (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011). W rodzinach naturalnych sytuacja nastolatka jest inna, może on wydłużać proces wchodzenia w dorosłość (Arnett, 2000, Brzezińska i in. 2011).

7.4 PREDYKTORY POZIOMU KOMPETENCJI POZNAWCZYCH, EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNO-MORALNYCH

Czy prężność psychiczna, postawy rodzicielskie i ocena jakości funkcjonowania rodziny stanowią predyktory poziomu kompetencji w sferze poznawczej, emocjonalnej i społeczno-moralnej nastolatków w średniej adolescencji (poziom kompetencji mierzony w drugim pomiarze)?

Hipoteza 8a. Prężność psychiczna, postawy rodzicielskie i ocena jakości funkcjonowania rodziny stanowią predyktory poziomu kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych w średniej adolescencji.

⁹ **Hipoteza 7** Po upływie dwóch lat (między pierwszym a drugim etapem badania) zmienia się ocena postaw rodzicielskich w rodzinach biologicznych / zastępczych.

Aby odpowiedzieć na to pytanie badawcze przeprowadzono analizę regresji dla wyników wskazujących na poziom kompetencji, uzyskanych w drugim pomiarze przez wszystkie dzieci, a następnie w podziale na grupę nastolatków wychowywanych w rodzinach naturalnych i grupę wychowanków rodzin zastępczych. W analizie regresji jako możliwe predyktory analizowano prężność psychiczną (wynik pomiaru z obu etapów), postawy rodzicielskie matki (pomiar z obu etapów), postawy rodzicielskie ojca (wynik pomiaru z obu etapów) i ocenę systemu rodziny (wskaźnik spójności, wskaźnik elastyczności, ogólne zrównoważenie).

Predyktory poziomu kompetencji w grupie wszystkich dzieci

Model I - kompetencje poznawcze

Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji poznawczych w średniej adolescencji.

Zmienne wyjaśniające: prężność psychiczna (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie matki (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie ojca (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), wskaźnik spójności rodziny, wskaźnik elastyczności rodziny, ogólne zrównoważenie rodziny.

Poziom kompetencji poznawczych w średniej adolescencji w 28% jest wyjaśniany przez nasilenie wybranych postaw rodzicielskich mierzonych w drugim pomiarze: pozytywnie przez nadmierne ochranianie matki oraz ujemnie przez nadmierne ochranianie ojca i niekonsekwencje ($F=7,543$; $p<0,001$).

Tabela 49 *Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji poznawczych w średniej adolescencji*

Predyktory	<i>B</i>	R	R^2	F	p
Postawa niekonsekwentna ojca II etap	-0,336	0,336	0,095	6,371	0,015
Postawa niekonsekwentna ojca II etap	-0,431	0,442	0,162	5,934	0,005
Postawa ochraniająca matki II etap	0,302				
Postawa niekonsekwentna ojca II etap	-0,412	0,566	0,278	7,543	<0,001
Postawa ochraniająca matki II etap	0,530				
Postawa ochraniająca ojca II etap	-0,425				

skorygowane R^2

Model II – kompetencje emocjonalne

Zmienna wyjaśniana: poziom inteligencji emocjonalnej w średniej adolescencji.

Zmienne wyjaśniające: prężność psychiczna (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie matki (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie ojca (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), wskaźnik spójności rodziny, wskaźnik elastyczności rodziny, ogólne zrównoważenie rodziny.

Poziom inteligencji emocjonalnej w średniej adolescencji jest wyjaśniany w 25% przez poziom prężności psychicznej mierzony we wczesnej adolescencji (pierwszy etap badania) oraz postawę autonomii ojca w drugim pomiarze ($F=9,327$; $p<0,001$).

Tabela 50 *Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji emocjonalnych w średniej adolescencji*

Predyktory	B	R	R ²	F	p
Prężność psychiczna I etap	0,423	0,423	0,162	10,882	0,002
Prężność psychiczna I etap	0,328	0,525	0,246	9,327	<0,001
Postawa autonomii ojca II etap	0,326				

skorygowane R²

Model III – kompetencje społeczno-moralne

Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji społeczno-moralnych w średniej adolescencji

Zmienna wyjaśniająca: prężność psychiczna (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie matki (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie ojca (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), wskaźnik spójności rodziny, wskaźnik elastyczności rodziny, ogólne zrównoważenie rodziny.

Poziom kompetencji społeczno-moralnych w średniej adolescencji jest w 15% wyjaśniany przez postawę nadmiernie ochraniającą matki w drugim pomiarze ($F=9,889$; $p=0,003$).

Tabela 51 *Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji społeczno-moralnych*

Predyktor	B	R	R ²	F	p
Postawa ochraniająca matki (II etap)	0,406	0,406	0,148	9,889	0,003

„skorygowane R²

Predyktory poziomu kompetencji w grupie dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych

Model I a – kompetencje poznawcze; rodziny naturalne

Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji poznawczych w trakcie średniej adolescencji u dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych

Zmienne wyjaśniające: prężność psychiczna (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie matki (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie ojca (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), wskaźnik spójności rodziny, wskaźnik elastyczności rodziny, ogólne zrównoważenie rodziny.

Kompetencje poznawcze w średniej adolescencji wśród wychowanków rodzin naturalnych w 15% wyjaśnia ujemnie niekonsekwencja ojca mierzona w drugim pomiarze (F=6,251; p=0,019).

Tabela 52 *Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji poznawczych w średniej adolescencji dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych*

Predyktor	B	R	R ²	F	p
Postawa niekonsekwentna ojca II etap	-0,427	0,427	0,153	6,251	0,019

„skorygowane R²

Model II a – kompetencje emocjonalne; rodziny naturalne

Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji emocjonalnych w trakcie średniej adolescencji u dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych

Zmienne wyjaśniające: prężność psychiczna (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie matki (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie ojca (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), wskaźnik spójności rodziny, wskaźnik elastyczności rodziny, ogólne zrównoważenie rodziny.

Poziom inteligencji emocjonalnej w średniej adolescencji w 47% wyjaśniane jest poziomem prężności psychicznej (mierzonym w I etapie), postawą nadmiernie ochraniającą matki na początku adolescencji oraz ujemnie postawą autonomii ojca mierzoną w pierwszym pomiarze ($F=9,829$; $p<0,001$).

Tabela 53 *Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji emocjonalnych w średniej adolescencji dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych*

Predyktory	B	R	R ²	F	p
Prężność psychiczna I etap	0,502	0,502	0,225	9,426	0,005
Prężność psychiczna I etap	0,525	0,668	0,405	10,859	<0,001
Postawa ochraniająca matki I etap	0,441				
Prężność psychiczna I etap	0,626	0,729	0,477	9,829	<0,001
Postawa ochraniająca matki I etap	0,502				
Postawa autonomii ojca I etap	-0,315				

.skorygowane R²

Model IIIa – kompetencje społeczno-moralne; rodziny naturalne

Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji społeczno-moralnych w trakcie średniej adolescencji u dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych.

Zmienne wyjaśniające: prężność psychiczna (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie matki (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie ojca (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), wskaźnik spójności rodziny, wskaźnik elastyczności rodziny, ogólne zrównoważenie rodziny.

Kompetencje społeczno-moralne w średniej adolescencji w rodzinach naturalnych w 25% wyjaśnia postawa nadmiernie ochraniająca matki w średniej adolescencji ($F=10,477$; $p=0,003$).

Tabela 54 *Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji społeczno-moralnych*

Predyktor	B	R	R ²	F	p
Postawa ochraniająca matki II etap	0,522	0,522	0,246	10,477	0,003

„skorygowane R²

Predyktory poziomu kompetencji w grupie dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych

Model Ib –kompetencje poznawcze; rodziny zastępcze

Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji poznawczych w trakcie średniej adolescencji u dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych

Zmienne wyjaśniające: prężność psychiczna (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie matki (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie ojca (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), wskaźnik spójności rodziny, wskaźnik elastyczności rodziny, ogólne zrównoważenie rodziny.

Poziom kompetencji poznawczych w średniej adolescencji wśród dzieci wychowujących się w pieczy zastępczej w 51% wyjaśnia postawa akceptująca ojca zastępczego na początku adolescencji (ujemnie) oraz postawa autonomii matki w średniej adolescencji ($F=11,934$; $p<0,001$).

Tabela 55 *Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji poznawczych w średniej adolescencji dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych*

Predyktory	B	R	R ²	F	p
Postawa autonomii matki II etap	0,668	0,668	0,418	16,113	0,001
Postawa autonomii matki II etap	0,924	0,746	0,510	11,934	<0,001
Postawa akceptująca ojca I etap	-0,420				

„skorygowane R²

Model IIb –kompetencje emocjonalne; rodziny zastępcze

Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji emocjonalnych w trakcie średniej adolescencji u dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych.

Zmienne wyjaśniające: prężność psychiczna (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie matki (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie ojca (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), wskaźnik spójności rodziny, wskaźnik elastyczności rodziny, ogólne zrównoważenie rodziny.

Poziom inteligencji emocjonalnej w średniej adolescencji wśród dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych w 47% jest wyjaśniany przez niekonsekwencję matki zastępczej na początku adolescencji (korelacja ujemna) oraz autonomię ojca zastępczego w średniej adolescencji ($F=10,361$; $p<0,001$).

Tabela 56 *Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji emocjonalnych w średniej adolescencji dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych*

Predyktory	B	R	R ²	F	p
Postawa niekonsekwentna matki I etap	-0,631	0,631	0,368	13,215	0,002
Postawa niekonsekwentna matki I etap	-0,470	0,722	0,471	10,361	0,001
Postawa autonomii ojca II etap	0,387				

,skorygowane R²

Model IIIb –kompetencje społeczno-moralne; rodziny zastępcze

Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji społeczno-moralnych w trakcie średniej adolescencji u dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych

Zmienne wyjaśniające: prężność psychiczna (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie matki (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), postawy rodzicielskie ojca (wyniki w pierwszym i drugim pomiarze), wskaźnik spójności rodziny, wskaźnik elastyczności rodziny, ogólne zrównoważenie rodziny.

Poziom kompetencji społeczno-moralnych w średniej adolescencji wśród dzieci wychowujących się w pieczy zastępczej w 59 % wyjaśnia postawa wymagająca matki zastępczej oraz ojca zastępczego w drugim etapie a także początkowy poziom prężności psychicznej ($F=11,203$; $p<0,001$).

Tabela 57 *Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji społeczno-moralnych*

Predyktory	<i>B</i>	R	R^2	F	p
Prężność psychiczna I etap	0,553	0,553	0,271	8,804	0,008
Prężność psychiczna I etap	0,467	0,679	0,404	8,130	0,003
Postawa wymagająca matki I etap	-0,404				
Prężność psychiczna I etap	0,493	0,807	0,593	11,203	<0,001
Postawa wymagająca matki I etap	-0,827				
Postawa wymagająca ojca II etap	0,612				

„skorygowane R^2

7.4.1 INTERPRETACJA WYNIKÓW ANALIZY REGRESJI

Przeprowadzona analiza regresji pozwala na częściowe potwierdzenie postawionej hipotezy.¹⁰ Poziom kompetencji poznawczych w pomiarze drugim tłumaczy: postawa nadmiernie ochraniająca matki (mierzona w II etapie) oraz negatywnie postawa nadmiernie ochraniająca i niekonsekwentna ojca (także mierzone w II etapie). W rodzinach naturalnych poziom kompetencji poznawczych wyjaśniany jest przez konsekwentną postawę ojca, a w zastępczych przez autonomiczną postawę matki (mierzoną w II etapie) oraz niskie natężenie akceptacji ze strony ojca zastępczego (mierzone w I etapie). Brak konsekwencji ze strony ojca może utrudniać dorastającemu analizę skutków podejmowanych przez siebie działań (Plopa, 2011), czyli zakłócać logiczną analizę wielu czynników sytuacyjnych jednocześnie co jest charakterystyczne dla myślenia formalno-operacyjnego (Piaget, 1972; Wadsworth, 1998). Konsekwencja rodzica może zatem stymulować rozwój kompetencji poznawczych, co potwierdza wykazana zależność u wychowanków

¹⁰ **Hipoteza 8a** Prężność psychiczna, postawy rodzicielskie i ocena jakości funkcjonowania rodziny stanowią predyktory poziomu kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych w średniej adolescencji.

rodzin naturalnych. Kompetencje poznawcze rozwijają się w wyniku aktywności własnej i pozytywnych doświadczeń (Benson i in. 2006; Lerner i in. 2005; Piaget, 1972; Wadsworth, 1998) i znajduje to odzwierciedlenie w negatywnym wpływie postawy nadmiernie ochraniającej ojca oraz w pozytywnym wpływie autonomii ze strony matki zastępczej. Mama cechująca się wysokim poziomem nadmiernego ochraniania może komplementarnie uzupełniać się z postawą ojca o niskim natężeniu ochraniania. W ten sposób rodzice z jednej strony stymulują aktywność własną, a z drugiej tworzą bezpieczne środowisko, okazując troskę o swoje dziecko. Istotnym jest także, że to matka cechuje się wysokim poziomem nadmiernego ochraniania a ojciec niskim poziomem natężenia wskazanej postawy, ponieważ nastolatki pomimo buntu czują silną więź z rodzicami, a szczególnie z mamą (Dominiak-Kochanek, Gosk, 2014; Obuchowska, 2009). Zaskakującym predyktorem poziomu kompetencji poznawczych wychowanków rodzin zastępczych może się wydawać niskie natężenie akceptacji ze strony ojca zastępczego, jednakże wynik ten można rozpatrywać poprzez mechanizm kompensacji. Nastolatek, który odczuwa brak akceptacji ze strony ojca zastępczego może odczuwane negatywne emocje kompensować w sposób twórczy, rozwijając kompetencje poznawcze (Adler, 1986; Hall, Lindzey, Campbell, 2012).

W grupie wszystkich badanych nastolatków kluczowymi predyktorami poziomu inteligencji emocjonalnej w średniej adolescencji jest prężność psychiczna i postawa autonomii ojca (mierzona w II pomiarze). W rodzinach naturalnych predyktorami poziomu inteligencji emocjonalnej okazały się: prężność psychiczna (mierzona w pierwszym pomiarze), postawa matki nadmiernie ochraniająca oraz brak autonomii otrzymywanej od ojca (obie postawy mierzone na początku adolescencji). W rodzinach zastępczych z kolei poziom inteligencji emocjonalnej uwarunkowany jest przez konsekwencję matki zastępczej (mierzoną w I etapie) oraz postawę autonomii ojca zastępczego (mierzoną w II etapie). Prężność psychiczna jest właściwością jednostki związaną między innymi z postrzeganiem samego siebie i adaptacją społeczną, a wśród jej komponentów znajduje się optymistyczne nastawienie i energia, wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru, czy poczucie kompetencji i tolerancja negatywnego afektu (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011). Naturalnym zatem wydaje się jej związek z poziomem inteligencji emocjonalnej, która w definicji Saloveya i Meyera (za: Matczak, Knopp, 2013) jest zdolnością do rozumienia emocji własnych i innych ludzi oraz ich twórczego wykorzystywania. Kompetencje emocjonalne, ale i poznawcze mają związek z właściwościami indywidualnymi jednostki. Uwarunkowania temperamentalne sprzyjają rozwojowi poznawczemu (Feldman, 2009; za: Stępień-Nycz,

2015), a ten sprzyja regulacji emocji, między innymi poprzez zdolności kontroli uwagi (Cassidy, 1994; za: Stępień-Nycz, 2015). Związana z prężnością psychiczną, umiejętność wyciągania konstruktywnych wniosków z rozmaitych doświadczeń, także tych negatywnych, może wspierać procesy rozumienia i regulacji emocji (Gross, 1998, 2008; Gross, Thompson, 2007). Znaczenie prężności psychicznej dla poziomu kompetencji emocjonalnych koresponduje z prawidłowościami opisywanymi w literaturze i podkreślającymi związek inteligencji emocjonalnej z funkcjonowaniem społecznym nastolatków (Knopp, 2020; Perez-Fuentes, del Mar Molero Jurado, Belén Barragán Martín, Gázquez Linares, 2019), czy dobrostanem psychicznym młodzieży (Cejudo, Rodrigo-Ruiz, Luz López- Delgado, Losada, 2018). Wymienione zmienne (funkcjonowanie społeczne oraz dobrostan) są także związane z poziomem prężności psychicznej (Ostaszewski, 2014; Vinayak, Judge, 2018). Jak wspomniano wcześniej, rozwój inteligencji emocjonalnej współwystępuje nie tylko z predyspozycjami indywidualnymi, ale i z czynnikami społecznymi oraz aktywnością własną (Matczak, Knopp, 2013). Wśród czynników społecznych, to postawy rodzicielskie są jednym z podstawowych warunków rozwoju, a aktywność własna głównym jego wyznacznikiem obok kształcenia i wychowania (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1985; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011).

Postawa ojca nakierowana na dawanie nastolatkowi autonomii, a więc stwarzanie przestrzeni do przeżywania rozmaitych doświadczeń i nauki na własnych błędach oraz budowanie zaufania względem dorastającego nastolatka (Płopa, 2011), sprzyja rozumieniu emocji. Biorąc pod uwagę prezentowane wyniki, wysoki poziom kompetencji emocjonalnych zdaje się być podyktowany aktywnością własną nastolatka, która jest stymulowana poprzez stwarzanie mu przestrzeni do eksploracji (co umożliwia postawa autonomii ojca), jednakże doświadczenia wynikające z tej aktywności powinny być właściwie interpretowane, tzn. prowadzić do konstruktywnych wniosków na przyszłość, czemu sprzyja w przypadku wychowanków rodzin zastępczych konsekwencja matki zastępczej lub w przypadku wszystkich badanych nastolatków wysoki poziom prężności psychicznej. Wnioski z analizowanych wyników uzupełniają zatem perspektywę badaczy, wskazujących na znaczenie struktury temperamentu i aktywności własnej dla rozwoju inteligencji emocjonalnej. Cechy temperamentalne sprzyjające aktywnościom zarówno zadaniowym, jak i społecznym, a równocześnie predysponujące do wrażliwości na sygnały emocjonalne stanowią kontekst rozwoju inteligencji emocjonalnej (Matczak, Knopp, 2013).

Poziom kompetencji społeczno-moralnych w grupie wszystkich badanych dzieci wyjaśnia nadmiernie ochraniająca postawa matki (poziom mierzony w II etapie). Podobnie w przypadku analiz w grupie dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych. Natomiast w grupie dzieci z rodzin zastępczych predyktory kompetencji społeczno-moralnych to prężność psychiczna, postawa wymagająca ojca zastępczego (mierzona w II etapie) oraz postawa wymagająca matki zastępczej (mierzona w I etapie). W przypadku tej ostatniej postawy obniża ona poziom kompetencji społeczno-moralnych dzieci. Podobnie, jak w przypadku kompetencji poznawczych i emocjonalnych, wysoki poziom prężności psychicznej może wspierać interpretacje aktywności własnej nastolatków, ułatwiając dedukcję, które postawy są moralnie słuszne, a które niewłaściwe. Ponadto jednymi ze składowych prężności psychicznej są optymistyczne nastawienie i energia oraz poczucie humoru, a poziom nastroju (Wojciszke, Baryła, 2004), czy samooceny (Barłóg, Stradomska, 2017) mają związek ze skłonnością do pomagania. Natomiast uczciwość i pomoc, czy postrzeganie dobra społecznego stanowią jedne z głównych wartości moralnych analizowanych w niniejszym badaniu, a składających się na ogólny poziom kompetencji społeczno-moralnych. Poziom prężności psychicznej koreluje z dobrostanem psychicznym (Vinayak, Judge, 2018), który jest jednym z czynników związanych z zachowaniami prospołecznymi, zgodnie z zasadą – czuję się dobrze, czynię dobrze (Aronson i in. 2012). Pozytywne postrzeganie własnej sytuacji, będące wynikiem wysokiego poziomu prężności psychicznej może zatem wiązać się z rozstrzygnięciem dylematów moralnych na wyższym poziomie rozumowania, uwzględniającym potrzeby innych osób (Gibbs, Basinger, Fuller, 1992; Tanaś i in., 2015). Pomocny w zrozumieniu znaczenia prężności psychicznej dla poziomu kompetencji społeczno-moralnych, jest wykazany w badaniu własnym związek resilience z poziomem kompetencji emocjonalnych oraz poznawczych, gdyż rozwój kompetencji poznawczych jest koniecznym (choć niewystarczającym) warunkiem rozwoju moralności (Piaget, 1967; Kohlberg, 1981, 1984, Czyżowska, 2003, 2008). Ciekawym jest, że prężność psychiczna stanowi predyktor poziomu kompetencji społeczno-moralnych jedynie w grupie wychowanków pieczy zastępczej. Te nastolatki, które w swojej przeszłości nie mogły całkowicie polegać na rodzicach, w większym stopniu w procesie rozwoju aktywizują indywidualny potencjał (np. prężność). Jednakże to rodzina jest jednym z głównych środowisk stymulujących rozwój moralny (Pilarczyk, 2014) i rozwój wartości (Szymczyk, 2017), co w badaniu własnym potwierdza związek postawy wymagającej ojca zastępczego z poziomem rozumowania moralnego wychowanków. Wymieniona postawa będąca predyktorem kompetencji nastolatków

w obszarze społeczno-moralnym zdaje się być wynikiem motywacji rodziców zastępczych do pomocy dzieciom (Berick, 1997; Łockiewicz, Jankowska, 2012; Walęcka-Matyja, 2015; Stein i in. 2014), gdzie jednym z celów pobytu w pieczy zastępczej jest przygotowanie dziecka do dorosłości i bycia dobrym człowiekiem. Szkolenia rodziców zastępczych opierają się na zrozumieniu potrzeb wychowanków oraz rozwoju empatii (Polkowski, 2006; Pakuła, Wawer, 2013), co wydaje się mieć związek w wymaganiach ojca zastępczego wobec jakości rozumowania społeczno-moralnego podopiecznych. Spójne z tym definiowaniem związku pomiędzy rozumowaniem moralnym a postawą wymagającą ojca zastępczego są badania wskazujące, że wychowankowie pieczy zastępczej wyznają wyższe wartości, w porównaniu do nastolatków dorastających w rodzinach naturalnych preferujących wartości materialne oraz hedonistyczne (Łukasiewicz, Stencel, 2018).

7.5 ANALIZA ZMIANY W POZIOMIE KOMPETENCJI POZNAWCZYCH, EMOCJONALNYCH I SPOŁECZNO-MORALNYCH NASTOLATKÓW

Czy w okresie dwóch lat wystąpiła zmiana w zakresie poziomu kompetencji poznawczych, emocjonalnych oraz społeczno-moralnych młodzieży w rodzinach biologicznych i zastępczych?

Hipoteza I. W okresie dwóch lat nastąpi zmiana w kompetencjach poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych u młodzieży z rodzin zastępczych i biologicznych.

Ze 101 badanych dzieci 73 dzieci powtórzyła badanie. W pierwszej kolejności zweryfikowano, czy 28 dzieci uczestniczących w jednym pomiarze różni się od dzieci uczestniczących w dwóch pomiarach pod względem poziomu kluczowych w badaniu kompetencji: poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych. Nastoletnie dzieci uczestniczące wyłącznie w pierwszym pomiarze nie różnią się od dzieci uczestniczących w obu etapach, zarówno pod względem kompetencji poznawczych ($t=-1,696$; $p=0,093$), emocjonalnych ($t=-0,212$; $p=0,833$), jak i moralnych ($t=-1,275$; $p=0,205$).

Z 28 dzieci badanych wyłącznie w jednym pomiarze, 24 to dzieci z rodzin zastępczych. Porównano zatem 24 dzieci z rodzin zastępczych do 41 dzieci z rodzin zastępczych uczestniczących w obu pomiarach.

Dzieci nie różnią się pod względem kompetencji poznawczych ($t=-1,823$; $p=0,073$), chociaż poziom istotności ma charakter tendencji statystycznej. 41 dzieci z powtórzonym pomiarem osiągnęła w I etapie średnio wyższy wynik

($x=16,95$, $Sd=4,18$), niż dzieci uczestniczące jedynie w tym etapie ($x=15,08$, $Sd=3,63$).

Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic w poziomie inteligencji emocjonalnej ($t=-0,682$; $p=0,498$) i rozumowania moralnego ($t=-0,958$; $p=0,342$).

Sprawdzono także, czy dzieci różnią się pod względem kluczowych zmiennych, analizowanych jako kowarianty: poziomem prężności psychicznej, oceną natężenia postaw rodzicielskich matki, oceną natężenia postaw rodzicielskich ojca, oceną systemu rodziny: wskaźnika spójności, wskaźnika elastyczności i ogólnego zrównoważenia.

Dzieci różnią się wyłącznie pod względem oceny natężenia postawy nadmiernie ochraniającej ojca ($t=2,273$; $p=0,028$). Wyższym poziomem natężenia postawy nadmiernie ochraniającej cechują się ojcowie zastępczy oceniani przez dzieci uczestniczące wyłącznie w I etapie ($x=36,33$; $Sd=4,67$) niż przez pozostałe dzieci z rodzin zastępczych ($x=32,85$; $Sd=5,26$), które wzięły udział także w powtórzonym pomiarze.

Natomiast w odpowiedzi na postawione pytanie badawcze przeprowadzono test t-studenta dla grup zależnych. Analizy wskazują na brak istotnych statystycznie zmian w zakresie poziomu ogólnej inteligencji emocjonalnej ($t=0,448$; $p=0,655$), rozumienia emocji innych ludzi ($t=1,356$; $p=0,179$), czy rozumienia emocji własnych ($t=0,790$; $p=0,432$).

Istnieje natomiast istotna statystycznie różnica pomiędzy I a II pomiarem w poziomie kompetencji poznawczych ($t=-3,840$; $p<0,001$) oraz społeczno-moralnych ($t=-8,072$; $p<0,001$). Po dwóch latach osiągnięte przez nastolatków wyniki są wyższe.

Tabela 58 *Porównanie poziomu kompetencji nastolatków w pierwszym i drugim pomiarze*

	I etap		II etap		t	p
	x	Sd	X	Sd		
kompetencje poznawcze	16,3	4,19	19,12	5,56	-3,840	<0,001
inteligencja emocjonalna	18,21	4,42	17,95	3,68	0,448	0,655
inteligencja emocjonalna inni	12,36	3,95	11,7	3	1,356	0,179
inteligencja emocjonalna ja	7,14	1,97	7,38	2,32	0,790	0,432
kompetencje społeczno- moralne	272,25	23,8	294,79	24,07	-8,072	<0,001

W grupie wszystkich dzieci zanotowano istotną statystycznie zmianę w poziomie kompetencji społeczno-moralnych w obrębie dwóch lat. Po dwóch latach w każdej ze sfer wynik jest wyższy, w zakresie obietnicy i prawdy ($t = -7,375$; $p < 0,001$), uczciwości i pomocy ($t = -2,815$; $p = 0,006$), dobra społecznego i wybaczenia ($t = -5,652$; $p < 0,001$), postrzegania prawa ($t = -4,889$; $p < 0,001$).

Tabela 59 *Porównanie poziomu poszczególnych sfer kompetencji społeczno-moralnych w I oraz II pomiarze*

	I etap		II etap		t	p
	x	Sd	x	Sd		
obietnica i prawda	274,33	24,48	297,79	26,92	-7,375	<0,001
uczciwość i pomoc	264,85	31,36	278,15	37,02	-2,815	0,006
dobro społeczne i wybaczenie	275,96	33,54	301,01	29,27	-5,652	<0,001
prawo	280,34	41,43	307,76	40,72	-4,889	<0,001

W grupie dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych, podobnie jak w całej grupie badanych, nie zanotowano różnicy w zakresie poziomu inteligencji emocjonalnej ogólnej ($t = 0,039$; $p = 0,969$), rozumienia emocji innych ludzi ($t = 0,538$; $p = 0,594$), czy emocji własnych ($t = -0,302$; $p = 0,764$). Średni poziom tych zmiennych na początku adolescencji i w trakcie jej trwania jest podobny. Natomiast, wśród dzieci dorastających w rodzinach naturalnych w okresie dwóch lat zanotowano istotnie statystyczną różnicę w poziomie kompetencji poznawczych ($t = -6,078$; $p < 0,001$) oraz społeczno-moralnych ($t = -7,346$; $p < 0,001$).

Tabela 60 *Porównanie poziomu kompetencji w pierwszym i drugim pomiarze u nastolatków dorastających w rodzinach naturalnych*

	I etap		II etap		t	p
	x	Sd	x	Sd		
kompetencje poznawcze	15,46	4,13	21,13	5,76	-6,078	<0,001
inteligencja emocjonalna	17,34	3,96	17,31	3,3	0,039	0,969
inteligencja emocjonalna inni	11,47	3,92	11,06	2,78	0,538	0,594
inteligencja emocjonalna ja	7,25	1,74	7,38	2,08	-0,302	0,764
kompetencje społeczno-moralne	270,84	21,8	299,44	21,01	-7,346	<0,001

W grupie dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych zanotowano istotną statystycznie zmianę w poziomie szczegółowych kompetencji społeczno-moralnych w obrębie dwóch lat. Po dwóch latach w każdej ze sfer wynik jest wyższy, w zakresie obietnicy i prawdy ($t = -6,659$; $p < 0,001$), uczciwości i pomocy ($t = -3,052$; $p = 0,005$), dobra społecznego i wybaczenia ($t = -3,379$; $p = 0,002$), postrzegania prawa ($t = -5,848$; $p < 0,001$).

Tabela 61 *Porównanie poziomu poszczególnych sfer kompetencji społeczno-moralnych w I oraz II pomiarze u nastolatków dorastających w rodzinach naturalnych*

	I etap		II etap		t	p
	x	Sd	x	Sd		
obietnica i prawda	274,28	23,85	301,03	27,94	-6,659	<0,001
uczciwość i pomoc	263,63	31,85	284,25	34,84	-3,052	0,005
dobro społeczne i wybaczenie	274,88	32,63	301,22	31,13	-3,379	0,002
prawo	274,96	36,72	319,42	28,02	-5,848	<0,001

Analiza wyników uzyskanych przez nastolatków wychowywanych w rodzinach zastępczych wskazuje na brak różnicy pomiędzy wynikami uzyskanymi w I a II etapie w zakresie poziomu inteligencji emocjonalnej ogólnej ($t = 0,525$; $p = 0,602$), rozumienia emocji innych ludzi ($t = 1,338$; $p = 0,188$), czy emocji własnych ($t = -0,749$; $p = 0,458$). U nastolatków wychowujących się w rodzinie zastępczej nie odnotowano także, po upływie dwóch lat, statystycznie istotnej zmiany w poziomie kompetencji poznawczych ($t = -0,633$; $p = 0,53$). Nastąpiła natomiast zmiana w poziomie kompetencji moralnych ($t = -4,670$; $p < 0,001$).

Tabela 62 *Porównanie poziomu kompetencji w pierwszym i drugim pomiarze u nastolatków dorastających w rodzinach zastępczych*

	I etap		II etap		t	p
	x	Sd	x	Sd		
poziom kompetencji poznawczych	16,95	4,18	17,56	4,91	-0,633	0,530
inteligencja emocjonalna	18,88	4,7	18,44	3,92	0,525	0,602
inteligencja emocjonalna inni	13,05	3,88	12,2	3,11	1,338	0,188
inteligencja emocjonalna ja	7,05	2,14	7,39	2,52	-0,749	0,458
poziom kompetencji moralnych	273,34	25,47	291,17	25,9	-4,670	<0,001

W grupie dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych zanotowano istotną statystycznie zmianę w poziomie rozwoju moralnego w obrębie dwóch lat w zakresie obietnicy i prawdy ($t = -4,425$; $p < 0,001$), dobra społecznego i wybaczenia ($t = -4,703$; $p < 0,001$), postrzegania prawa ($t = -2,146$; $p = 0,039$). Brak zmiany w zakresie uczciwości i pomocy ($t = -1,147$; $p = 0,258$).

Tabela 63 Porównanie poziomu poszczególnych sfer kompetencji społeczno-moralnych w I oraz II pomiarze u nastolatków dorastających w rodzinach zastępczych

	I etap		II etap		t	p
	x	Sd	x	Sd		
obietnica i prawda	274,37	25,26	295,27	26,16	-4,425	<0,001
uczciwość i pomoc	265,83	31,33	273,28	38,4	-1,147	0,258
dobro społeczne i wybaczenie	276,8	34,61	300,85	28,12	-4,703	<0,001
prawo	284,03	44,52	299,77	46,21	-2,146	0,039

Czy typ rodziny (biologiczna/ zastępcza) różnicuje w okresie dwóch lat wielkość zmiany rozwojowej młodzieży w kompetencjach poznawczych, emocjonalnych i społeczno - moralnych ?

Hipoteza II. Typ rodziny (biologiczna/ zastępcza) różnicuje w okresie dwóch lat wielkość zmiany rozwojowej młodzieży w kompetencjach poznawczych, emocjonalnych i społeczno - moralnych. Adolescenci z rodzin naturalnych osiągną większą zmianę w poziomie badanych kompetencji w porównaniu do wychowanków rodzin zastępczych.

Które z uwzględnianych zmiennych (rodzinne: typ rodziny, postawy rodzicielskie, ocena rodziny; podmiotowe: poziom prężności psychicznej mają znaczenie dla zmiany w poziomie poszczególnych kompetencji młodzieży ?

Hipoteza 8b. Prężność psychiczna, postawy rodzicielskie i ocena jakości funkcjonowania rodziny stanowią kowarianty zmiany rozwojowej adolescentów w sferze poznawczej, emocjonalnej i społeczno-moralnej.

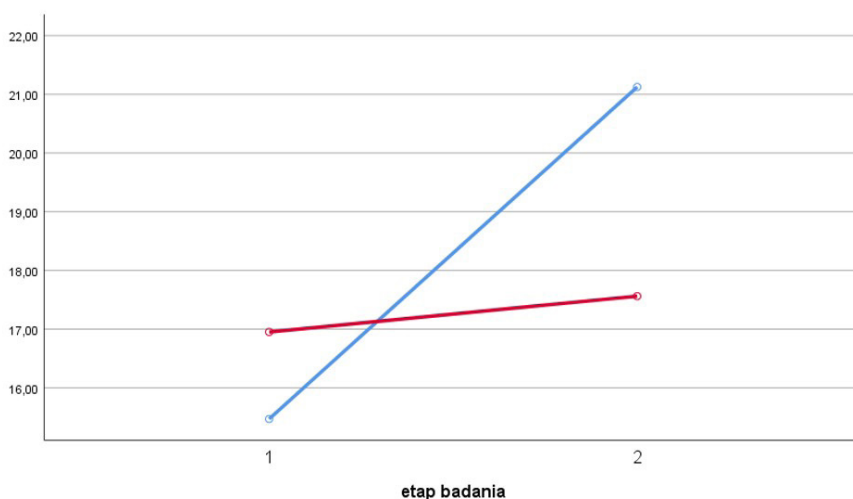
W celu analizy zmiany w poziomie poszczególnych kompetencji przeprowadzono serię analiz z powtórzonym pomiarem. Czynnikiem wewnątrzobiektywnym był czas pomiaru (I, II etap), czynnikiem międzyobiektywnym był rodzaj środowiska wychowawczego (rodzina naturalna, rodzina zastępcza). Analizowano 14 kowariantów (mierzonych w pierwszym etapie badania):

- prężność psychiczna
- postawy rodzicielskie matki (akceptacja, autonomia, wymagania, niekonsekwencja, nadmiernie ochranianie)
- postawy rodzicielskie ojca (akceptacja, autonomia, wymagania, niekonsekwencja, nadmiernie ochranianie)
- ocena systemu rodziny (wskaźnik spójności, wskaźnik elastyczności, ogólne zrównoważenie).

Rozwój poznawczy

Efekt główny zmiany w poziomie kompetencji poznawczych jest istotny statystycznie ($F=21,042$; $p<0,001$; $\eta^2=0,229$). Efekt interakcji zmiany i rodzaju środowiska jest istotny statystycznie ($F=13,649$; $p<0,001$; $\eta^2=0,161$). Nastąpiła zatem istotna statystycznie zmiana w poziomie kompetencji poznawczych i jest ona większa u nastolatków wychowujących się w rodzinach naturalnych niż u wychowanków rodzin zastępczych.

Rysunek 3 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągnięte przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągnięte przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

W uzupełnieniu przeprowadzono korelację Pearsona pomiędzy I a II pomiarem poziomu kompetencji poznawczych. Istnieje słaba, pozytywna korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem. Im wyższy poziom kompetencji poznawczych w pierwszym etapie, tym wyższy poziom kompetencji w kolejnym pomiarze.

Tabela 64 *Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych*

	r	p
k. poznawcze 1-pomiar	0,194	0,05
k. poznawcze 2- pomiar		

Następnie analizowano efekt główny (dotyczący zmiany w poziomie kompetencji poznawczych) i efekt interakcji (pomiędzy zmianą w poziomie kompetencji poznawczych a typem rodziny) włączając do analizy wybrany kowariant.

Przy uwzględnieniu prężności psychicznej efekt główny dotyczący zmiany poznawczej nie jest istotny statystycznie ($F=0,048$; $p=0,827$; $\eta^2=0,001$). Istotna pozostaje interakcja efektu głównego i rodzaju środowiska ($F=13,716$; $p<0,001$; $\eta^2=0,164$).

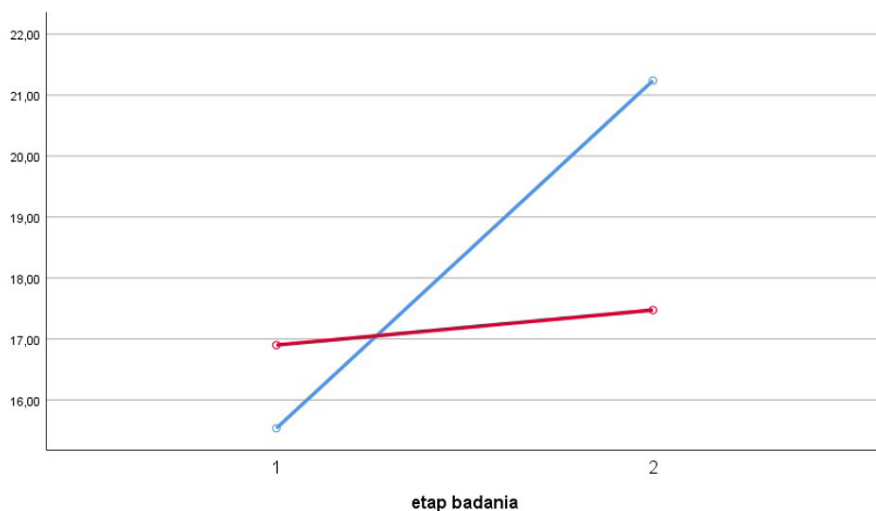
Oznacza to, że prężność psychiczna istotnie pośredniczy w zmianie poziomu kompetencji poznawczych badanych nastolatków. Jednakże różnica w wielkości zmiany rozwojowej pomiędzy grupami dzieci jest na tyle duża, że nawet przy kontrolowaniu prężności psychicznej jako zmiennej towarzyszącej, pozostaje ona istotną statystycznie.

Następnie przeprowadzono korelację pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych wraz z kontrolą działania prężności psychicznej. Przy kontroli tej zmiennej siła korelacji pomiędzy pomiarami obniża się i przestaje być istotna statystycznie. Oznacza to, że prężność istotnie pozytywnie pośredniczy w zmianie rozwoju poznawczego.

Tabela 65 *Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli prężności psychicznej*

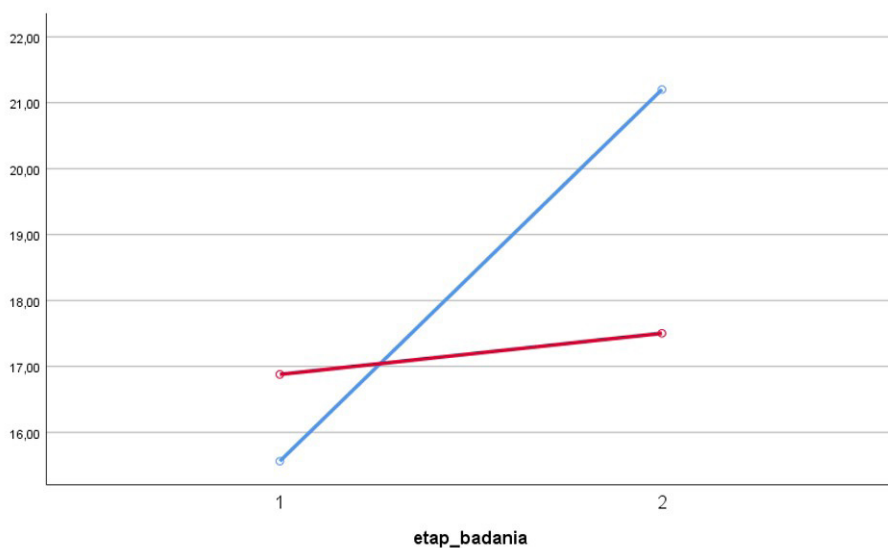
	r	p
k. poznawcze 1-pomiar	0,184	0,061
k. poznawcze 2- pomiar		

Rysunek 4 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także prężności psychicznej jako zmiennej towarzyszącej



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągnięte przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągnięte przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

Rysunek 5 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy akceptującej matki jako zmiennej towarzyszącej



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągnięte przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągnięte przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

Uwzględniając postawę akceptującą matki, efekt główny nie jest istotny statystycznie ($F=0,769$; $p=0,384$; $\eta^2=0,011$). Efekt interakcji zmiany w rozwoju poznawczym z rodzajem środowiska (rodzina biologiczna/zastępcza) jest istotny ($F=13,216$; $p=0,001$; $\eta^2=0,159$).

Postawa akceptująca matki istotnie pośredniczy w zmianie poziomu kompetencji poznawczych badanych nastolatków. Niemniej jednak różnica w wielkości zmiany rozwojowej pomiędzy grupami dzieci jest na tyle duża, że nawet przy kontrolowaniu postawy akceptującej matki jako zmiennej towarzyszącej, pozostaje ona istotną statystycznie.

Następnie przeprowadzono korelację pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych wraz z kontrolowaniem wymienionej postawy. Siła korelacji pomiędzy pomiarami obniża się i przestaje być istotna statystycznie. Oznacza to, że akceptacja matki istotnie pozytywnie pośredniczy w zmianie poziomu kompetencji poznawczych.

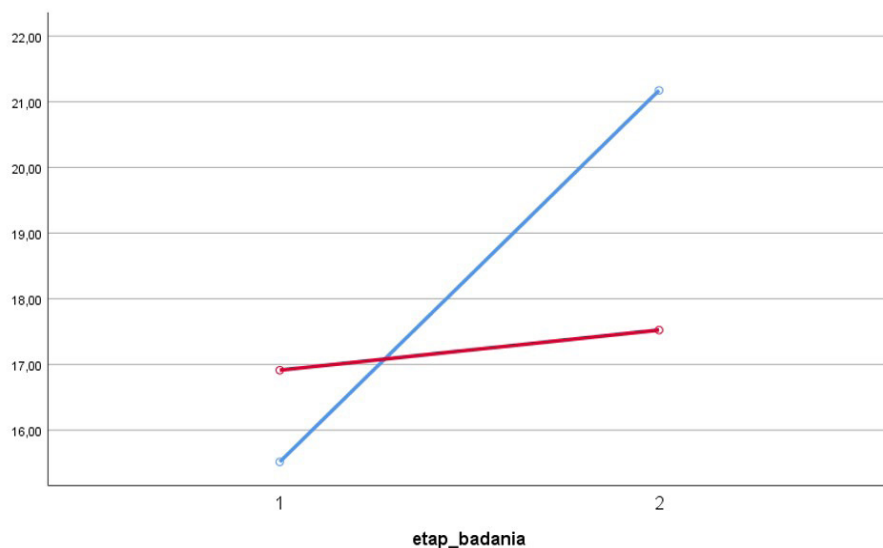
Tabela 66 *Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy akceptującej matki*

	r	p
k. poznawcze 1-pomiar	0,171	0,075
k. poznawcze 2- pomiar		

Uwzględniając postawę wymagającą matki, efekt główny nie jest istotny statystycznie ($F=2,223$; $p=0,140$; $\eta^2=0,031$). Interakcja efektu głównego i rodzaju środowiska pozostaje istotna statystycznie ($F=13,375$; $p<0,001$; $\eta^2=0,160$). Zatem postawa wymagająca matki istotnie pośredniczy w zmianie rozwoju poznawczego w trakcie adolescencji. Różnica w zakresie kompetencji poznawczych pomiędzy badanymi grupami dzieci jest na tyle duża, że pomimo kontroli zmiennej prężność psychicznej, nadal pozostaje ona istotną statystycznie.

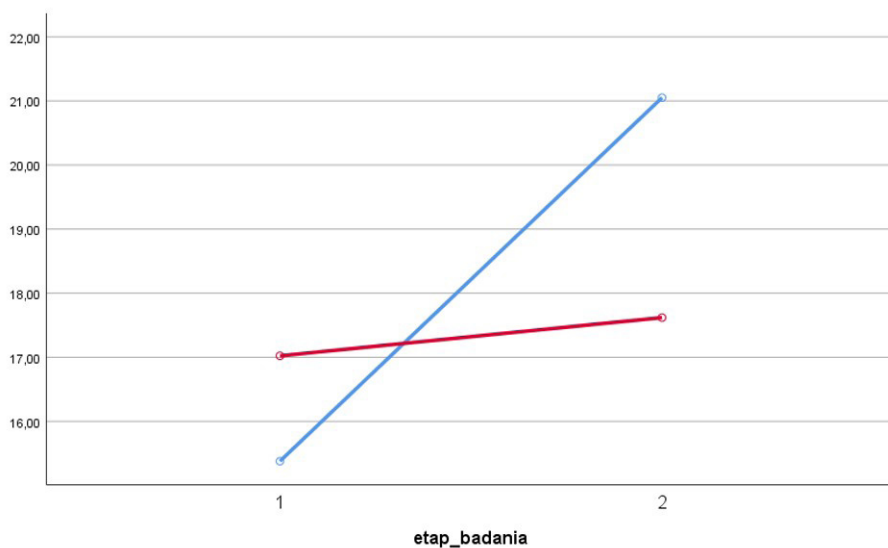
Przy kontrolowaniu postawy wymagającej matki, siła korelacji pomiędzy pomiarami poziomu kompetencji poznawczych obniża się i przestaje być istotną statystycznie. Oznacza to, że postawa wymagająca matki pozytywnie pośredniczy w zmianie poziomu kompetencji poznawczych.

Rysunek 6 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy wymagającej matki jako zmiennej towarzyszącej



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

Rysunek 7 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy autonomii matki jako zmiennej towarzyszącej



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

Tabela 67 *Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy wymagającej matki*

	r	p
k. poznawcze 1-pomiar	0,185	0,06
k. poznawcze 2- pomiar		

Przy uwzględnieniu postawy autonomii matki, efekt główny jest nieistotny statystycznie ($F=0,738$; $p=0,393$; $\eta^2=0,01$), efekt interakcji zmiany z rodzajem środowiska pozostaje istotny statystycznie ($F=13,530$; $p<0,001$; $\eta^2=0,162$). Postawa wymagająca matki istotnie pośredniczy w zmianie rozwoju poznawczego w trakcie okresu dojrzewania. Różnica w wielkości zmiany rozwojowej pomiędzy badanymi grupami dzieci jest na tyle duża, że przy kontrolowaniu autonomii matki jako zmiennej towarzyszącej, nadal pozostaje ona istotną statystycznie.

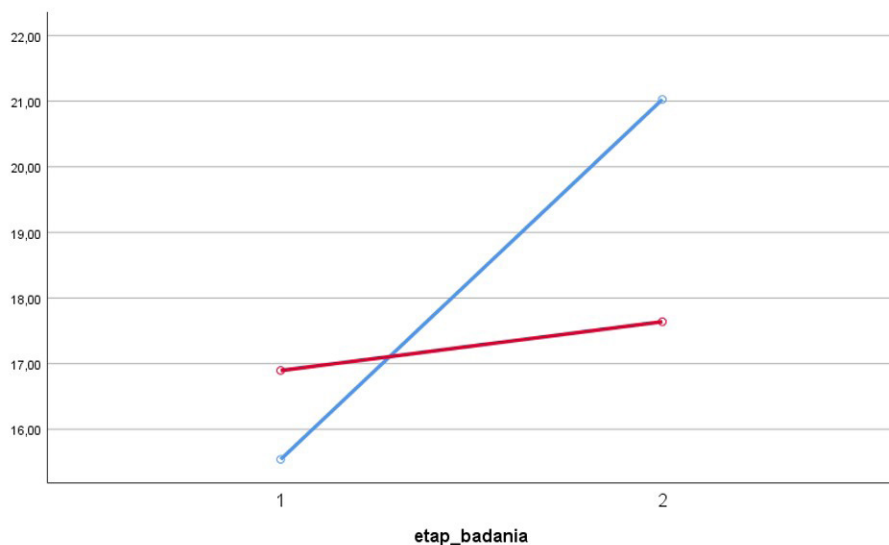
Przy kontrolowaniu postawy autonomii matki, siła korelacji pomiędzy pomiarami poziomu kompetencji poznawczych obniża się i przestaje być istotną statystycznie. Oznacza to, że postawa autonomii matki istotnie pozytywnie pośredniczy w zmianie poziomu kompetencji poznawczych.

Tabela 68 *Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy autonomii matki*

	r	p
k. poznawcze 1-pomiar	0,166	0,082
k. poznawcze 2- pomiar		

Przy uwzględnieniu postawy niekonsekwencji matki efekt główny jest nieistotny statystycznie ($F=0,062$; $p=0,805$; $\eta^2=0,001$), a efekt interakcji zmiany z rodzajem środowiska pozostaje istotny statystycznie ($F=11,982$; $p=0,001$; $\eta^2=0,146$). Postawa niekonsekwencji matki istotnie pośredniczy w zmianie poziomu kompetencji poznawczych w trakcie okresu dojrzewania. Różnica w wielkości zmiany rozwojowej pomiędzy badanymi grupami dzieci jest na tyle duża, że przy kontrolowaniu autonomii matki jako zmiennej towarzyszącej, nadal pozostaje ona istotną statystycznie.

Rysunek 8 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy niekonsekwencji matki jako zmiennej towarzyszącej



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

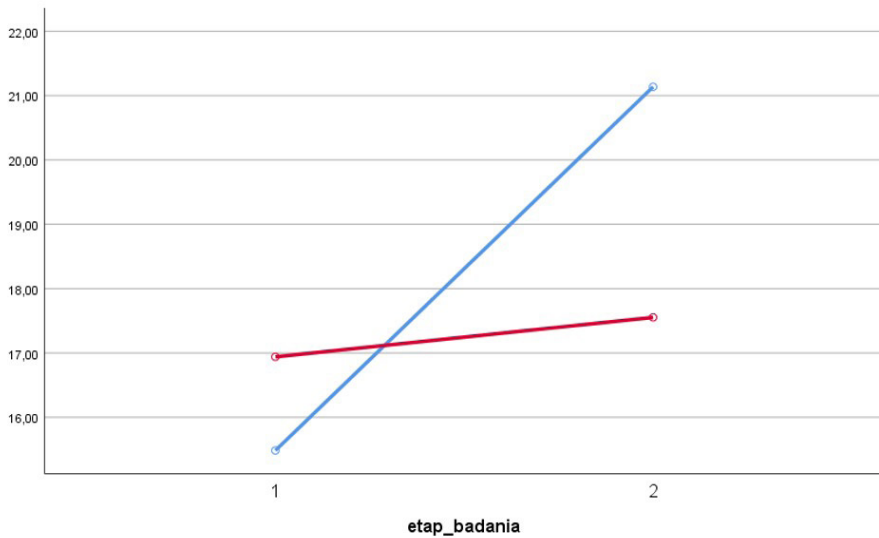
Przy kontrolowaniu postawy niekonsekwentnej matki, siła korelacji pomiędzy pomiarami poziomu kompetencji poznawczych zwiększa się. Oznacza to, że postawa niekonsekwentna negatywnie pośredniczy w zmianie w kompetencjach poznawczych.

Tabela 69 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy niekonsekwentnej matki

	r	p
k. poznawcze 1-pomiar	0,218	0,033
k. poznawcze 2- pomiar		

Uwzględniając postawę nadmiernie ochraniającą matki, efekt główny jest nieistotny statystycznie ($F=0,400$; $p=0,529$; $\eta^2=0,006$), jednakże efekt interakcji zmiany z rodzajem środowiska pozostaje istotny statystycznie ($F=13,374$; $p<0,001$; $\eta^2=0,160$). Wyniki wskazują zatem, że postawa nadmiernie ochraniająca matki istotnie pośredniczy w zmianie kompetencji poznawczych nastolatków. Różnica w wielkości zmiany poziomu kompetencji poznawczych pomiędzy badanymi grupami dzieci jest na tyle duża, że pozostaje ona istotną statystycznie.

Rysunek 9 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy nadmiernie ochraniającej matki jako zmiennej towarzyszącej



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

Przy kontrolowaniu postawy nadmiernie ochraniającej matki, siła korelacji pomiędzy pomiarami poziomu kompetencji poznawczych pozostaje taka sama. Analiza korelacji w grupie nastolatków dorastających w rodzinach naturalnych wskazuje, że podczas kontroli postawy nadmiernie ochraniającej siła korelacji się zwiększa z ($r=0,469$) do ($r=0,474$). W obu przypadkach korelacje są istotne statystycznie ($p<0,005$). Oznacza to, że postawa nadmiernie ochraniająca matki negatywnie pośredniczy w zmianie kompetencji poznawczych.

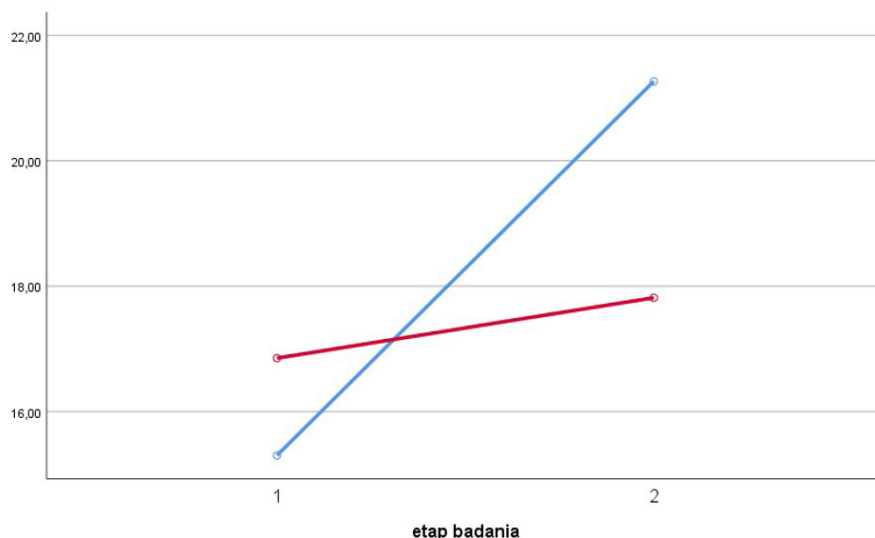
Odnośnie do analiz w grupie wychowanków rodzin zastępczych korelacje nie są istotne statystycznie.

Tabela 70 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy nadmiernie ochraniającej matki

	r	p
k. poznawcze 1-pomiar	0,194	0,05
k. poznawcze 2- pomiar		

Z 73 badanych dzieci 56 wychowywało się z ojcami/ojcami zastępczymi. Analizy dotyczące postaw rodzicielskich wykonywane były zatem na grupie 56 dzieci. Sprawdzono najpierw efekt główny i efekt interakcji w tej grupie.

Rysunek 10 *Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych nastolatków z rodzin pełnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego*



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

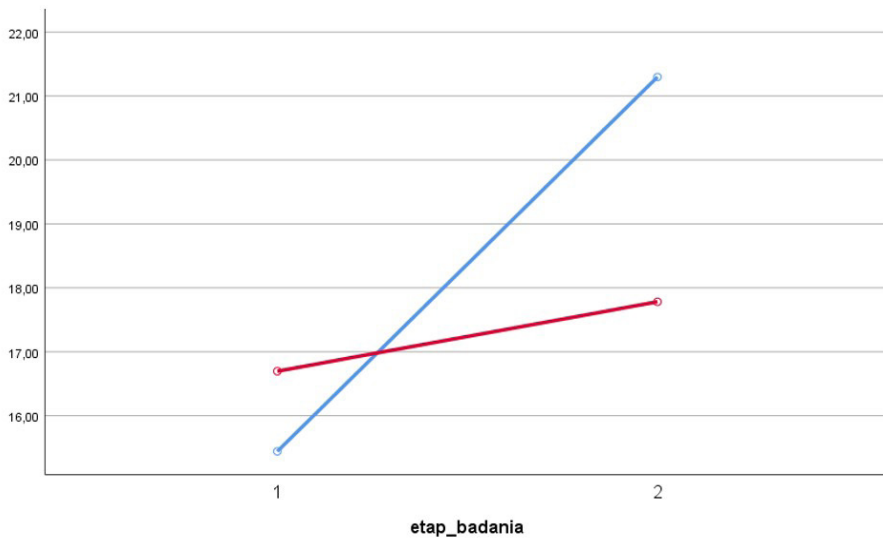
Efekt główny dotyczący zmiany w rozwoju poznawczym jest istotny statystycznie ($F=20,898$; $p<0,001$, $\eta^2=0,275$). Efekt interakcji zmiany w rozwoju poznawczym z rodzajem środowiska jest istotny statystycznie ($F=10,896$; $p=0,002$; $\eta^2=0,165$). U młodzieży z rodzin pełnych zaobserwowano istotną statystycznie zmianę w poziomie kompetencji poznawczych i jest ona większa u nastolatków wychowujących się w rodzinach naturalnych niż u wychowanków rodzin zastępczych. Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem kompetencji poznawczych nastolatków dorastających w rodzinach pełnych jest istotna statystycznie i ma przeciętną siłę.

Tabela 71 *Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – w grupie dzieci wychowujących się w rodzinach pełnych*

	r	p
k. poznawcze 1-pomiar	0,356	0,004
k. poznawcze 2- pomiar		

Przy uwzględnieniu postawy akceptującej ojca efekt główny jest nieistotny statystycznie ($F=3,598$; $p=0,063$; $\eta^2=0,062$), efekt interakcji zmiany z rodzajem środowiska pozostaje istotny statystycznie ($F=9,828$; $p=0,003$; $\eta^2=0,154$). Wyniki wskazują zatem, że postawa akceptująca ojca istotnie pośredniczy w zmianie kompetencji poznawczych nastolatków. Różnica w wielkości zmiany rozwojowej pomiędzy badanymi grupami dzieci z rodzin naturalnych a zastępczych jest na tyle duża, że pozostaje ona istotną statystycznie.

Rysunek 11 *Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy akceptującej ojca jako zmiennej towarzyszącej*



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

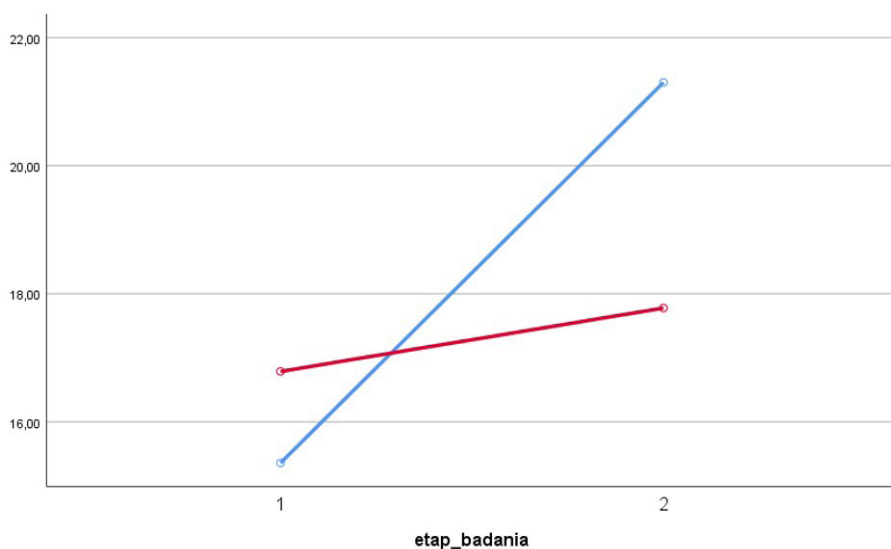
Przy kontrolowaniu postawy akceptującej ojca, siła korelacji pomiędzy pomiarami poziomu kompetencji poznawczych zmniejsza się. Oznacza to, że analizowana postawa pozytywnie pośredniczy w poziomie kompetencji poznawczych.

Tabela 72 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy akceptującej ojca

	r	p
k. poznawcze 1-pomiar	0,341	0,007
k. poznawcze 2- pomiar		

Uwzględniając postawę wymagającą ojca efekt główny nieistotny statystycznie ($F=0,774$; $p=0,383$; $\eta^2=0,014$), efekt interakcji zmiany z rodzajem środowiska pozostaje istotny ($F=10,546$; $p=0,002$; $\eta^2=0,163$). Postawa wymagająca ojca istotnie pośredniczy w zmianie poziomu kompetencji poznawczych nastolatków. Różnica w wielkości zmiany rozwojowej pomiędzy badanymi grupami dzieci z rodzin naturalnych a zastępczych jest na tyle duża, że pozostaje ona istotną statystycznie.

Rysunek 12 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy wymagającej ojca jako zmiennej towarzyszącej



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

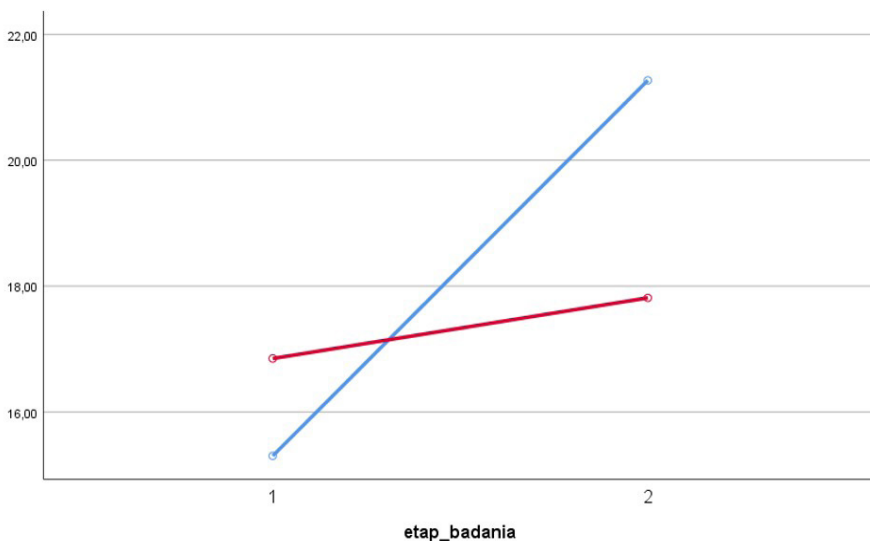
Przy kontrolowaniu postawy wymagającej ojca, siła korelacji pomiędzy pomiarami poziomu kompetencji poznawczych zmniejsza się. Oznacza to, że analizowana postawa pozytywnie pośredniczy w poziomie kompetencji poznawczych.

Tabela 73 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy wymagającej ojca

	r	p
k. poznawcze 1-pomiar	0,311	0,013
k. poznawcze 2- pomiar		

Przy uwzględnieniu postawy autonomii ojca efekt główny jest nieistotny statystycznie ($F=0,372$; $p=0,544$; $\eta^2=0,007$), efekt interakcji zmiany z rodzajem środowiska pozostaje istotny statystycznie ($F=10,669$; $p=0,002$; $\eta^2=0,165$). Postawa autonomii ojca istotnie pośredniczy w zmianie poziomu kompetencji poznawczych nastolatków. Różnica w wielkości zmiany rozwojowej pomiędzy badanymi grupami dzieci z rodzin naturalnych a zastępczych jest na tyle duża, że pozostaje ona istotną statystycznie.

Rysunek 13 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy autonomii ojca jako zmiennej towarzyszącej



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

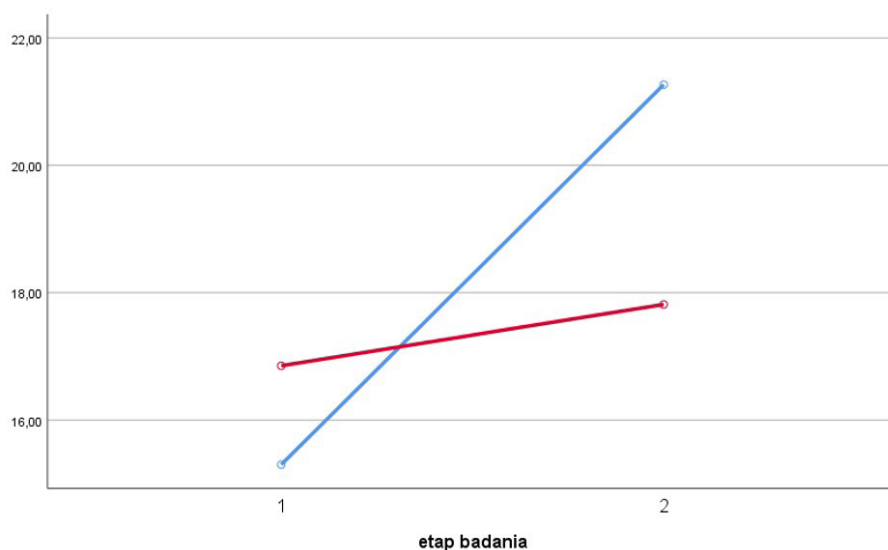
Przy kontrolowaniu postawy autonomii ojca, siła korelacji pomiędzy pomiarami poziomu kompetencji poznawczych zmniejsza się. Oznacza to, że analizowana postawa pozytywnie pośredniczy w zmianie poziomu kompetencji poznawczych.

Tabela 74 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy autonomii ojca

	r	p
k. poznawcze 1-pomiar	0,296	0,017
k. poznawcze 2- pomiar		

Przy uwzględnieniu postawy niekonsekwencji ojca efekt główny jest nieistotny statystycznie ($F=0,809$; $p=0,372$; $\eta^2=0,015$), efekt interakcji zmiany z rodzajem środowiska jest istotny statystycznie ($F=9,147$; $p=0,004$; $\eta^2=0,145$). Postawa niekonsekwentna ojca istotnie pośredniczy w zmianie poziomu kompetencji poznawczych nastolatków. Różnica w wielkości zmiany pomiędzy badanymi grupami dzieci z rodzin naturalnych a zastępczych jest na tyle duża, że pozostaje ona istotną statystycznie.

Rysunek 14 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy niekonsekwencji ojca jako zmiennej towarzyszącej



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągnięte przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągnięte przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

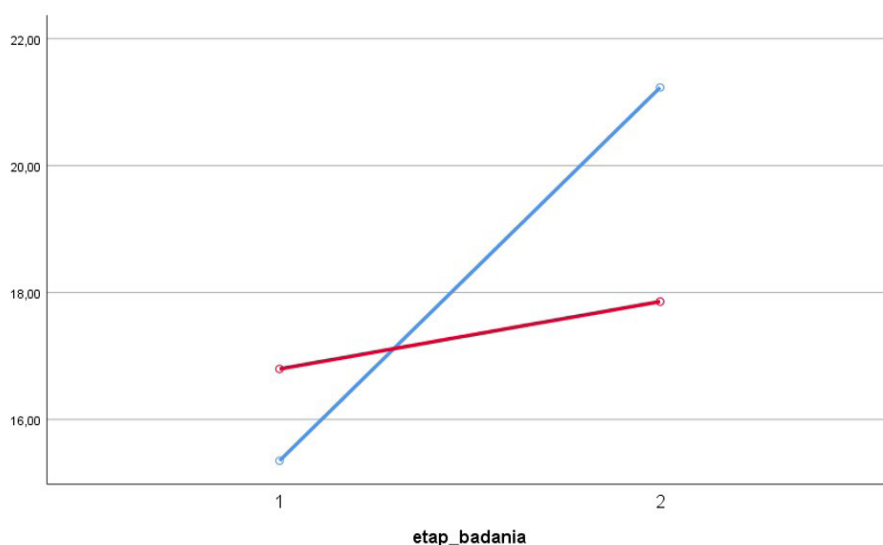
Przy kontrolowaniu postawy niekonsekwentnej ojca, siła korelacji pomiędzy pomiarami poziomu kompetencji poznawczych zwiększa się. Oznacza to, że analizowana postawa negatywnie pośredniczy w zmianie kompetencji poznawczych.

Tabela 75 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy niekonsekwentnej ojca

	r	p
k. poznawcze 1-pomiar	0,361	0,005
k. poznawcze 2- pomiar		

Uwzględniając postawę nadmiernie ochraniającą ojca efekt główny jest nieistotny statystycznie ($F=2,438$; $p=0,124$; $\eta^2=0,043$), efekt interakcji zmiany z rodzajem środowiska pozostaje istotny statystycznie ($F=9,855$; $p=0,003$; $\eta^2=0,154$). Postawa nadmiernie ochraniająca ojca istotnie pośredniczy w zmianie rozwoju poznawczego nastolatków. Różnica w wielkości zmiany pomiędzy badanymi grupami dzieci z rodzin naturalnych a zastępczych jest na tyle duża, że pozostaje ona istotną statystycznie.

Rysunek 15 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy nadmiernie ochraniającej ojca jako zmiennej towarzyszącej



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

Przy kontrolowaniu postawy nadmiernie ochraniającej ojca, siła korelacji pomiędzy pomiarami poziomu kompetencji poznawczych zwiększa się. Oznacza to, że analizowana postawa negatywnie pośredniczy w zmianie rozwoju poznawczego.

Tabela 76 *Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy nadmiernie ochraniającej ojca*

	r	p
k. poznawcze 1-pomiar	0,359	0,005
k. poznawcze 2- pomiar		

Można zatem wnioskować, że analizowane kowarianty (prężność psychiczna, analizowane postawy rodzicielskie matki i postawy rodzicielskie ojca) istotnie pośredniczą w zmianie poziomu rozwoju poznawczego.

Przy uwzględnieniu poszczególnych skal oceny jakości rodziny (wskaźnik spójności, wskaźnik elastyczności, ogólne zrównoważenie) efekt główny pozostał istotny statystycznie. Jakości funkcjonowania systemu rodziny nie stanowią istotnych kowariantów rozwoju poznawczego.

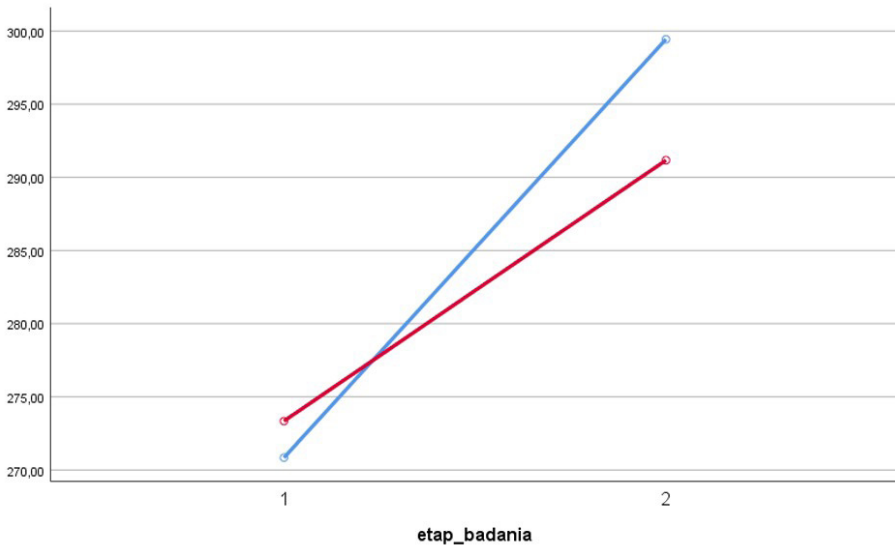
Rozwój emocjonalny

Efekt główny zmiany w rozwoju emocjonalnym nie jest istotny statystycznie ($F=0,160$; $p=0,691$; $\eta^2=0,002$). Efekt interakcji zmiany i rodzaju środowiska również nie jest istotny statystycznie ($F=0,120$; $p=0,730$; $\eta^2=0,002$). W odstępie dwóch lat nie doszło do istotnej statystycznie zmiany w poziomie kompetencji emocjonalnych nastolatków.

Rozwój społeczno-moralny

Efekt główny zmiany w poziomie kompetencji społeczno-moralnych jest istotny statystycznie ($F=70,641$; $p<0,001$; $\eta^2=0,499$). Efekt interakcji zmiany i rodzaju środowiska jest istotny statystycznie na poziomie tendencji statystycznej ($F=3,798$; $p=0,055$; $\eta^2=0,051$). Wielkość zmiany rozwojowej jest istotna statystycznie, dzieci po dwóch latach osiągają wyższe wyniki dotyczące rozumowania społeczno-moralnego. Ponadto różnica w wielkości zmiany rozwojowej pomiędzy badanymi grupami nastolatków ma charakter tendencji statystycznej. Wielkość zmiany w obszarze społeczno-moralnym w grupie dzieci z rodzin naturalnych jest wyższa w porównaniu do dzieci dorastających w rodzinach zastępczych.

Rysunek 16 Zmiana w poziomie kompetencji społeczno-moralnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

W dalszej kolejności przeprowadzono korelację Pearsona pomiędzy I a II pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych. Istnieje wysoka, pozytywna korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem. Im wyższy poziom kompetencji społeczno-moralnych w pierwszym etapie, tym wyższy poziom kompetencji w drugim pomiarze.

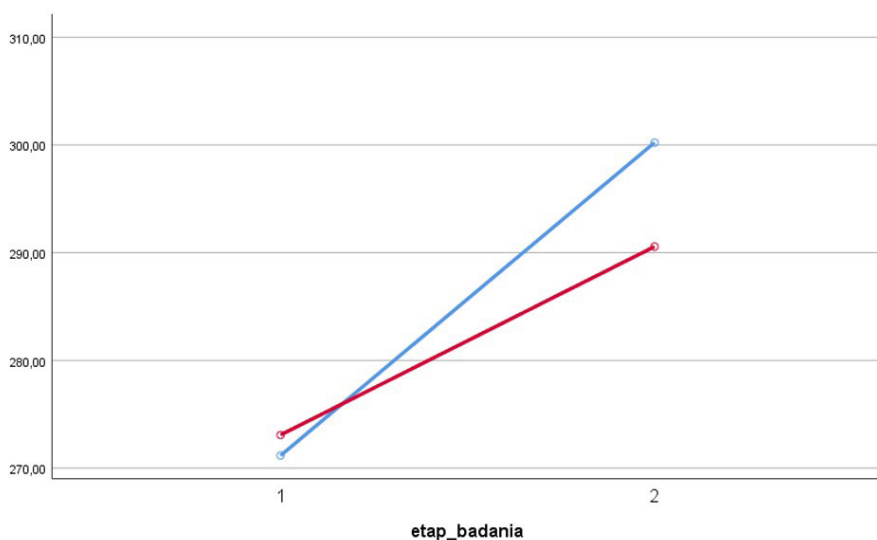
Tabela 77 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych

	r	p
k. społeczno-moralne 1-pomiar	0,503	<0,001
k. społeczno-moralne 2- pomiar		

Przy uwzględnieniu prężności psychicznej efekt główny zmiany poziomu kompetencji w obszarze społeczno-moralnym nie jest istotny statystycznie ($F=0,021$; $p=0,884$; $\eta^2<0,001$), efekt interakcji zmiany poziomu kompetencji z rodzajem rodziny ma charakter tendencji statystycznej ($F=4,326$; $p=0,041$; $\eta^2=0,058$). Prężność psychiczna istotnie pośredniczy w zmianie poziomu kompetencji w obszarze społeczno-moralnym nastolatków. Różnica w wielkości

zmiany w sferze społeczno-moralnej nastolatków z rodzin naturalnych a zastępczych, pomimo kontrolowania prężności psychicznej, zachowuje charakter tendencji statystycznej.

Rysunek 17 *Zmiana w poziomie kompetencji społeczno-moralnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także prężności psychicznej jako zmiennej towarzyszącej*



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

Przy kontrolowaniu prężności psychicznej, siła korelacji pomiędzy pomiarami poziomu kompetencji społeczno-moralnych obniża się. Oznacza to, że analizowana zmienna pozytywnie pośredniczy w zmianie kompetencji społeczno-moralnych.

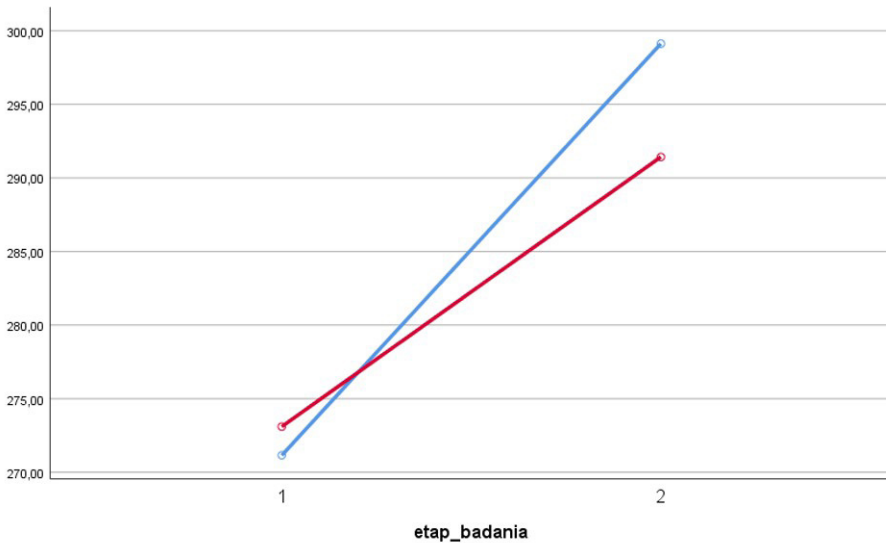
Tabela 78 *Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych – przy kontroli prężności psychicznej*

	r	p
k. społeczno-moralne 1-pomiar	0,495	<0,001
k. społeczno-moralne 2- pomiar		

Uwzględniając postawę niekonsekwencji matki efekt główny zmiany w poziomie kompetencji społeczno-moralnych nie jest istotny statystycznie

($F=3,035$; $p=0,086$; $\eta^2=0,042$), efekt interakcji zmiany z typem rodziny również jest nieistotny statystycznie ($F=3,014$; $p=0,087$; $\eta^2=0,041$). Niekonsekwencja matki istotnie pośredniczy w zmianie rozwoju nastolatków w obszarze społeczno-moralnym.

Rysunek 18 Zmiana w poziomie kompetencji społeczno-moralnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy niekonsekwencji matki jako zmiennej towarzyszącej



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

Przy kontrolowaniu postawy niekonsekwentnej matki, siła korelacji pomiędzy pomiarami poziomu kompetencji społeczno-moralnych zwiększa się. Oznacza to, że analizowana zmienna negatywnie pośredniczy w zmianie poziomu kompetencji społeczno-moralnych.

Tabela 79 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych – przy kontroli postawy niekonsekwentnej matki

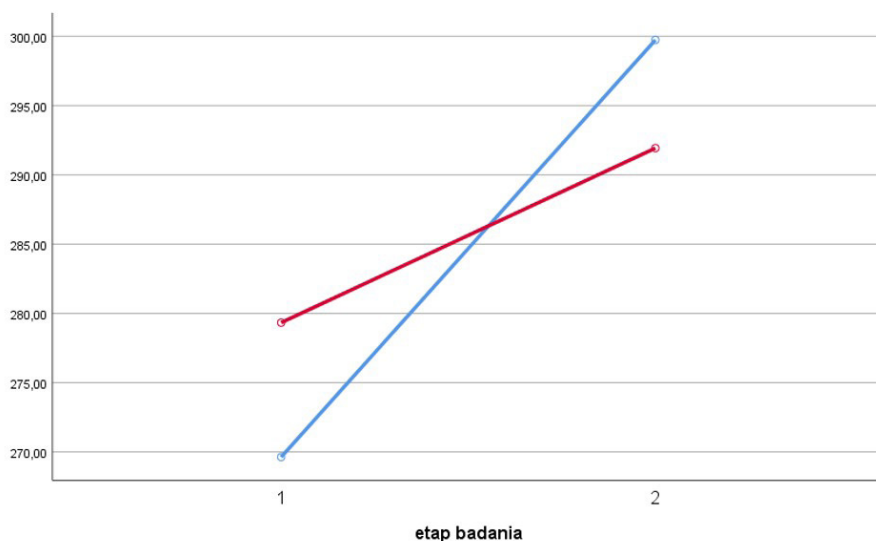
	r	p
k. społeczno-moralne 1-pomiar	0,516	<0,001
k. społeczno-moralne 2- pomiar		

Podobnie, jak w przypadku analizy zmiany w obszarze poznawczym w przypadku analizy postaw rodzicielskich ojców jako potencjalnych kowariantów,

najpierw sprawdzono efekt główny i efekt interakcji wyłącznie w grupie dzieci wychowujących się z ojcami, ojcami zastępczymi ($n=57$).

Efekt główny zmiany w rozwoju moralnym jest istotny statystycznie ($F=53,884$; $p<0,001$; $\eta^2=0,495$). Efekt interakcji zmiany z typem środowiska wychowawczego jest istotny statystycznie ($F=9,062$; $p=0,004$; $\eta^2=0,141$).

Rysunek 19 *Zmiana w poziomie kompetencji społeczno-moralnych nastolatków z rodzin pełnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego*



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągnięte przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągnięte przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem kompetencji społeczno-moralnych nastolatków dorastających w rodzinach pełnych jest istotna statystycznie i ma przeciętną siłę.

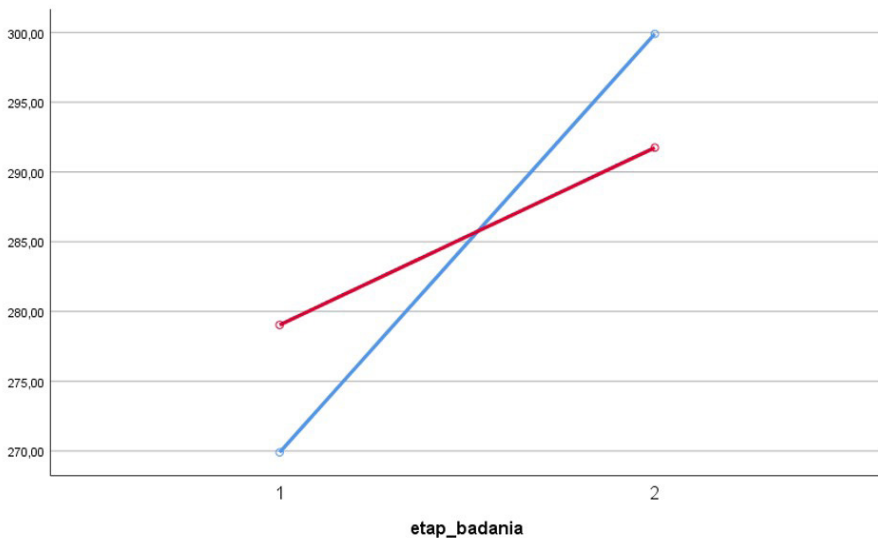
Tabela 80 *Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych – w grupie dzieci wychowujących się w rodzinach pełnych*

	r	p
k. społeczno-moralne 1-pomiar	0,466	<0,001
k. społeczno-moralne 2- pomiar		

Przy uwzględnieniu postawy wymagającej ojca efekt główny zmiany rozwojowej nie jest istotny statystycznie ($F=3,129$; $p=0,083$; $\eta^2=0,055$).

Efekt interakcji zmiany z rodzajem środowiska jest istotny statystycznie ($F=8,750$; $p=0,005$; $\eta^2=0,139$). Postawa wymagająca ojca istotnie pośredniczy w wielkości zmiany w obszarze społeczno-moralnym nastolatków. Podczas kontroli tej postawy różnica w wielkości zmiany w poziomie kompetencji społeczno-moralnych nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych jest istotna statystycznie.

Rysunek 20 Zmiana w poziomie kompetencji społeczno-moralnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy wymagającej ojca jako zmiennej towarzyszącej



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

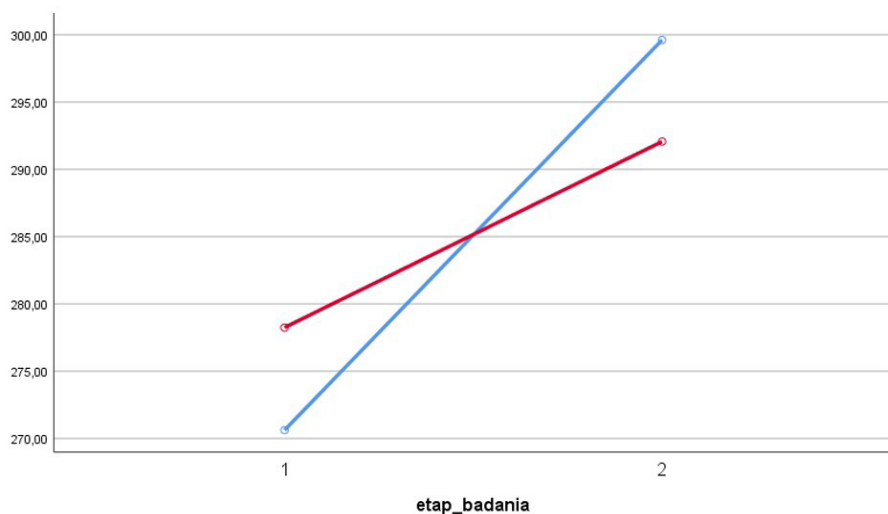
Przy kontrolowaniu postawy wymagającej ojca, siła korelacji pomiędzy pomiarami poziomu kompetencji społeczno-moralnych zwiększa się. Oznacza to, że analizowana zmienna negatywnie pośredniczy w zmianie poziomu kompetencji społeczno-moralnych.

Tabela 81 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych – przy kontroli postawy wymagającej ojca

	r	P
k. społeczno-moralne 1-pomiar	0,472	<0,001
k. społeczno-moralne 2- pomiar		

Przy uwzględnieniu postawy niekonsekwentnej ojca efekt główny dotyczący zmiany rozwojowej nie jest istotny statystycznie ($F=0,998$; $p=0,332$; $\eta^2=0,018$), ale efekt interakcji zmiany z typem środowiska wychowawczego jest istotny statystycznie ($F=6,637$; $p=0,013$; $\eta^2=0,109$). Niekonsekwencja ojca istotnie pośredniczy w zmianie w obszarze społeczno-moralnym nastolatków. Podczas kontroli tej postawy różnica w wielkości zmiany poziomu kompetencji społeczno-moralnych nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych jest istotna statystycznie.

Rysunek 21 Zmiana w poziomie kompetencji społeczno-moralnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy niekonsekwentnej ojca jako zmiennej towarzyszącej



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

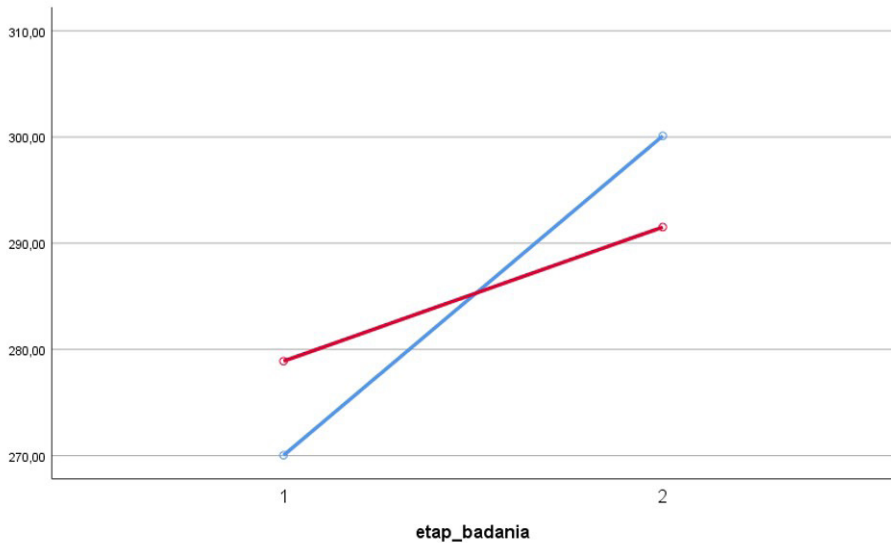
Przy kontrolowaniu postawy niekonsekwentnej ojca, siła korelacji pomiędzy pomiarami poziomu kompetencji społeczno-moralnych zwiększa się. Oznacza to, że analizowana zmienna negatywnie pośredniczy w zmianie kompetencji społeczno-moralnych.

Tabela 82 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych – przy kontroli postawy niekonsekwentnej ojca

	r	p
k. społeczno-moralne 1-pomiar	0,512	<0,001
k. społeczno-moralne 2- pomiar		

Przy uwzględnieniu postawy nadmiernie ochraniającej ojca efekt główny zmiany poziomu kompetencji nie jest istotny statystycznie ($F=1,467$; $p=0,231$; $\eta^2=0,026$), ale efekt interakcji zmiany w obszarze społeczno-moralnym z rodzajem środowiska jest istotny statystycznie ($F=8,662$; $p=0,005$; $\eta^2=0,138$). Postawa ochraniająca ojca istotnie pośredniczy w zmianie w obszarze społeczno-moralnym nastolatków. Podczas kontroli tej postawy różnica w wielkości zmiany rozwojowej nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych jest istotna statystycznie.

Rysunek 22 Zmiana w poziomie kompetencji społeczno-moralnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy nadmiernie ochraniającej ojca jako zmiennej towarzyszącej



Kolor niebieski oznacza wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach biologicznych; kolor czerwony – wyniki osiągane przez dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych

Przy kontrolowaniu postawy nadmiernie ochraniającej ojca, siła korelacji pomiędzy pomiarami poziomu kompetencji społeczno-moralnych zwiększa się. Oznacza to, że analizowana zmienna negatywnie pośredniczy w zmianie kompetencji społeczno-moralnych.

Tabela 83 *Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych – przy kontroli postawy nadmiernie ochraniającej ojca*

	r	p
k. społeczno-moralne 1-pomiar	0,480	<0,001
k. społeczno-moralne 2- pomiar		

Wymienione kowarianty (prężność psychiczna, postawa niekonsekwentna matki oraz postawy ojca: wymagająca, niekonsekwentna, nadmiernie ochraniająca) istotnie pośredniczą w zmianie rozwoju społeczno-moralnego. Pozostałe analizowane kowarianty (postawa matki: akceptująca, wymagająca, autonomii, nadmiernie ochraniająca, postawa ojca: akceptująca, autonomii, oraz funkcjonowanie rodziny: wskaźnik spójności, wskaźnik elastyczności, ogólne zrównoważenie) nie mają związku ze zmianą poziomu kompetencji społeczno-moralnych.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Przedstawione w pracy badania pozwoliły odpowiedzieć na pytania badawcze oraz zrealizować listę postawionych celów. Głównym celem było określenie i porównanie zmiany rozwojowej w zakresie analizowanych kompetencji u młodzieży, wychowującej się w środowisku naturalnym i zastępczym.

Kolejnym celem było sprawdzenie, czy prężność psychiczna, ocena postaw rodzicielskich oraz ocena systemu rodziny przez nastolatków stanowią zmienne towarzyszące analizowanej zmianie w poziomie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych.

Przechodząc do głównego celu badawczego okazuje się, że istnieją różnice w poziomie kompetencji poznawczych w etapie drugim i w zakresie wielkości zmiany poziomu kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych nastolatków wychowujących się w różnych środowiskach. Nie zaobserwowano różnic pomiędzy nastolatkami w zakresie kompetencji emocjonalnych, zarówno w poziomie, jak i wielkości zmiany. Postawione w tym zakresie hipotezy zostały częściowo potwierdzone.¹

Kompetencje poznawcze. Nastolatki z rodzin zastępczych i naturalnych różnią się poziomem kompetencji poznawczych wyłącznie w drugim etapie badania. Porównanie to wskazuje, że adolescenti dorastający w rodzinach naturalnych cechują się wyższym poziomem kompetencji w obszarze poznawczym niż

¹ **Hipoteza I** W okresie dwóch lat nastąpi zmiana w kompetencjach poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych u młodzieży z rodzin zastępczych i biologicznych; **Hipoteza II** Typ rodziny (biologiczna/ zastępcza) różnicuje w okresie dwóch lat wielkość zmiany rozwojowej młodzieży w kompetencjach poznawczych, emocjonalnych i społeczno - moralnych. Adolescenti z rodzin naturalnych osiągną większą zmianę w poziomie badanych kompetencji w porównaniu do wychowanków rodzin zastępczych; **Hipoteza 1** Istnieją różnice w poziomie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych nastolatków przebywających w poszczególnych środowiskach wychowawczych (w rodzinach naturalnych, w rodzinach zastępczych). Adolescenti wychowujący się w rodzinach naturalnych mają wyższy poziom badanych kompetencji niż wychowankowie rodzin zastępczych.

młodzież wychowująca się w rodzinach naturalnych. Ponadto jedynie u dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych, w ciągu dwóch lat nastąpił istotny statystycznie wzrost poziomu tych kompetencji. Analiza wyników badań wskazuje, że zmiennymi pośredniczącymi w rozwoju poznawczym badanych nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych są prężność psychiczna oraz postawy rodzicielskie matki i ojca. Jednakże różnica wielkości zmiany rozwojowej w sferze poznawczej nastolatków, wychowujących się w rodzinach naturalnych i zastępczych jest na tyle duża, że pomimo kontrolowania zmiennej pośredniczącej, obserwuje się efekt interakcji zmiany w rozwoju poznawczym z rodzajem środowiska. Oznacza to, że u nastolatków wychowujących się w rodzinach naturalnych nastąpiła większa zmiana w badanym obszarze niż u dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych. Wśród wymienionych zmiennych pośredniczących postawy nadmiernie ochraniające i niekonsekwentne rodziców mają negatywny związek z wielkością zmiany rozwojowej, a prężność psychiczna oraz postawy rodzicielskie matek i ojców: akceptująca, autonomii i wymagająca mają związek z większą zmianą w poziomie kompetencji poznawczych. Po dwóch latach jakie minęły od pierwszego pomiaru, w sferze kompetencji poznawczej u młodzieży z rodzin biologicznych w porównaniu z nastolatkami z rodzin zastępczych zaobserwowano większą zmianę rozwojową. Biorąc pod uwagę, że rodzina stwarza warunki do rozwoju kompetencji poznawczych, pomocne przy interpretacji wyniku zdają się obserwowane różnice w ocenie natężenia postawy nadmiernie ochraniającej matki. Postawa ta istotnie pozytywnie koreluje z poziomem kompetencji poznawczych nastolatków, a matki naturalne cechują się wyższym poziomem nasilenia tej postawy w porównaniu do matek zastępczych (drugi pomiar). Wydaje się zatem, że w tym okresie adolescencji istotne jest ciepło dawane przez matkę. Dysproporcje dotyczące warunków rozwojowych (w tym poziomu natężenia postawy nadmiernie ochraniającej) w trakcie dwóch lat adolescencji prowadzą do istotnej różnicy w rozwoju poznawczym dzieci. Jednakże należy pamiętać, że postawa nadmiernie ochraniająca przejawiana przez rodziców na początku adolescencji jest istotnym kowariantem obniżającym wielkość zmiany w poziomie kompetencji poznawczych. Analizując rozwój kompetencji poznawczych warto również przyrzeć się natężeniu postawy nadmiernie ochraniającej ojca. Badania Andrzeja Sękowskiego i Sylwii Gwiazdowskiej-Stańczak (2017) wskazują, że nastolatki osiągające wysokie wyniki szkolne w porównaniu z nastolatkami o przeciętnych wynikach oceniają zarówno matkę i ojca jako bardziej akceptujących, konsekwentnych oraz mniej wymagających niż nastolatki o przeciętnych wynikach, a ojca dodatkowo jako dającego więcej autonomii. Natomiast

w przypadku badań własnych, na początku adolescencji ojcowie zastępczy w porównaniu do ojców biologicznych w ocenie nastolatków cechują się wyższym poziomem nadmiernego ochraniań. Natomiast po dwóch latach, a więc w trakcie średniej adolescencji brak jest istotnych różnic statystycznych w postawach ojców naturalnych i zastępczych. Zmniejszający się poziom nasilenia postawy nadmiernie ochraniającej ojca zastępczego w średniej adolescencji koresponduje z wysokimi wynikami w ocenie spójności i elastyczności rodziny zastępczej. W rodzinach o odpowiednim poziomie zrównoważenia tych komponentów, opiekunowie potrafią dostrzec zwiększającą się potrzebę niezależności nastolatka, ograniczając przy tym poziom nadmiernego ochraniań (Cierpka, 2003; Dominiak-Kochanek, Gosk, 2014; Gurba, 2013). Obserwowany wynik można także tłumaczyć z perspektywy specyfiki systemu pieczy zastępczej, a więc koniecznością dość szybkiego przygotowywania wychowanka do procesu usamodzielnienia się po ukończeniu 18-roku życia (Kwak, Rymśa, 2006; Kowalski, 2018). Przedstawione zależności wydają się ważne, ponieważ postawa nadmiernie ochraniająca matki jest pozytywnym predyktorem poziomu kompetencji poznawczych w drugim pomiarze, a postawa nadmiernie ochraniająca ojca negatywnym.

Dla rozwoju poznawczego wychowanków pieczy zastępczej istotne jest nie tylko aktualne funkcjonowanie, czy sposób reakcji na umieszczenie w pieczy zastępczej (Górska, 2011; Kałucka, 2011), ale i doświadczenia z wcześniejszych etapów rozwojowych, związane z jakością opieki rodziców biologicznych. Stres odczuwany w okresie wczesnego dzieciństwa, w tym dotyczący relacji rodzice-dziecko ma związek z rozwojem kompetencji poznawczych i rozumieniem emocji (Guajardo, Snyder, Petersen, 2009), a nawet stres odczuwany przez matkę w trakcie ciąży może hamować rozwój poznawczy niemowlęcia (Keim i in., 2011). Dzieci w wieku pomiędzy 3 a 4 rokiem życia wychowujące się w rodzinach zastępczych, mają wyższy poziom kompetencji językowych niż ich rówieśnicy dorastający w rodzinach biologicznych pozostających pod kontrolą pomocy społecznej (Zajac, Dozier, Raby, 2019). Wskazuje to na znaczenie bezpiecznego środowiska dla rozwoju kompetencji poznawczych. Adolescenci, którzy doświadczyli trudnych wydarzeń na wczesnych etapach rozwojowych i zostali odebrani rodzicom biologicznym cechują się niższym poziomem kontroli poznawczej w porównaniu do nastolatków z grupy kontrolnej (Mueller i in., 2010). Ponadto interesujący z perspektywy niniejszej pracy, okres pomiędzy wczesną a średnią adolescencją jest czasem intensywnych zmian w obszarze badanych kompetencji. Wtedy też zmiany biologiczne związane z dojrzewaniem nasilają poziom doświadczanego stresu (Bee, 2004; Obuchowska, 2009; Ponczek, Olszowy, 2012). W przypadku

wychowanków pieczy zastępczej pojawiają się dodatkowe stresory związane z doświadczeniami w rodzinie biologicznej, a potem z wejściem w nowe środowisko rodziny zastępczej (Górska, 2011; Kałucka, 2011), co może hamować rozwój kompetencji wychowanków. Dodatkowo dziecko, aby poradzić sobie z trudnymi doświadczeniami stosuje rozmaite mechanizmy obronne (Kałucka, 2011), a niemożność zaspokojenia potrzeb miłości i afiliacji hamuje motywację do samorealizacji (Maslow, 2018), w tym jak wskazuje badanie własne, rozwoju kompetencji poznawczych. Koncentracja nastolatków na niezaspokojonych potrzebach, może hamować rozwój kompetencji poznawczych, zwłaszcza, że w okresie dojrzewania, to nie osiągnięcia szkolne są najważniejsze dla nastolatków, ale relacje, szczególnie rówieśnicze (Obuchowska, 2009). W rodzinach naturalnych, gdy poziom potrzeb jest zaspokojony przez właściwe funkcjonowanie mikrosystemów (Czub, Matejczuk, 2015; Ettekal, Mahoney, 2017; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011; Ważniewska, 2011; Wałęcka-Matyja, 2014; Shek, Ma, Sun, 2012) dzieci mają lepsze warunki do rozwoju poznawczego.

Ponadto dziadkowie, podejmujący rolę rodziców zastępczych, stają przed wyzwaniem typowym dla wcześniejszych etapów rozwojowych, młodej oraz średniej dorosłości (Gurba, 2009a; Olejnik, 2009; Straś-Romanowska, 2009) i ze względu na swój wiek, a także różnice międzypokoleniowe mogą nie mieć możliwości wsparcia rozwoju poznawczego wychowanków (Łuczyński, 2008; Matejek, 2015; McKellar, 2007, Miłkowska, Rostowska, 2013). Bardziej zaawansowani wiekowo rodzice zastępczy mogą nie nadążać za aktualnymi zmianami stylu życia w wielu obszarach funkcjonowania (Wąsiński, 2006; Kuczamer - Kłopotowska, 2016; Gadomska-Lila, 2015). Różnice w wielkości zmiany rozwojowej w obszarze poznawczym obserwuje się mimo podobnego dostępu obu grup nastolatków do rozwoju zainteresowań w czasie pozaszkolnym.

Pomocna w zrozumieniu różnic może być także motywacja rodziców zastępczych do pomocy dzieciom i chęć pracy nad trudnościami (Berick, 1997; Łockiewicz, Jankowska, 2012; Wałęcka-Matyja, 2015; Stein i in. 2014). Opiekunowie zastępczy mogą również koncentrować się w zbyt dużym stopniu na negatywnych przeżyciach dziecka, umiejętności poradzenia sobie z odrzuceniem przez rodzinę biologiczną, a w mniejszym stopniu na rozwoju poznawczym. Oczywiście funkcjonowanie szkolne jest przedmiotem szczególnej uwagi wielu rodziców zastępczych, ze względu na liczne zaległości wynikające z zaniedbań rodziców naturalnych (Górska, 2011; Wałęcka-Matyja, 2015; Ruszkowka, 2013; Wino-grodzka, 2007), ale badana grupa młodzieży, osiągała dobre wyniki szkolne.

Kompetencje społeczno-moralne. W zakresie kolejnej analizowanej zmiennej, a więc w obszarze rozwoju społeczno-moralnego, zmiana w poziomie kompetencji jest istotna statystycznie. Efekt interakcji zmiany w rozwoju społeczno-moralnym i rodzaju środowiska wychowawczego jest na granicy pomiędzy istotnością, a tendencją statystyczną. Nastolatki wychowujące się w rodzinach naturalnych osiągnęły większą zmianę w poziomie kompetencji społeczno-moralnych niż wychowankowie rodzin zastępczych. Istotnymi kowariantami analizowanej zmiany są prężność psychiczna, niekonsekwencja matki, niekonsekwencja ojca, postawa nadmiernie ochraniająca i wymagająca ojca. Prężność psychiczna ma pozytywny związek z wielkością zmiany rozwojowej, a wymienione postawy negatywny. Przy kontroli poszczególnych kowariantów (oprócz postawy niekonsekwentnej matki), istotna statystycznie pozostaje różnica w wielkości zmiany w poziomie kompetencji społeczno-moralnych wśród różnych grup młodzieży. Nastolatki wychowujące się w rodzinach naturalnych ujawniły większą zmianę w sferze społeczno-moralnej niż młodzież będąca pod opieką rodziców zastępczych (różnica ma charakter tendencji statystycznej). Pomocne w zrozumieniu uzyskanych zależności są: teoria warunków i wyznaczników rozwoju (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1985; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011) oraz teoria pozytywnego rozwoju młodzieży, podkreślające znaczenie aktywności własnej i wsparcia środowiska dla rozwoju nastolatka (Benson i in., 2006; Lerner i in. 2013). Prężność psychiczna jest czynnikiem indywidualnym mającym związek z konstruktywną interpretacją rzeczywistości oraz podejmowanych aktywności (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011). Jakość interpretacji doświadczanych zdarzeń (w tym umiejętność wyciąga konstruktywnych wniosków), którą zapewnia wysoki poziom prężności psychicznej, pozwala na rozwój kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych. Nastolatek obserwujący efekty swoich dążeń potrafi zrozumieć, co jest słuszne i efektywne, a co przynosi straty i niepożądane rozwiązania. W konsekwencji rozwojowi ulega poziom rozumowania, w tym rozumowania społeczno-moralnego. Wraz z postępującym rozwojem poznawczym, w fazie operacji konkretnych w ujęciu J. Piageta obserwuje się zmniejszenie poziomu egocentryzmu oraz wzrasta poziom uspołecznienia, co jest ważne z perspektywy rozumowania społeczno-moralnego. Natomiast wraz z przejściem na poziom operacji formalnych, nastolatek zyskuje umiejętność rozwiązywania kilku operacji intelektualnych równocześnie, co pozwala na głębszą analizę obserwowanego zjawiska (Wadsworth, 1998). Nabywane kompetencje poznawcze ułatwiają rozwiązywanie pojawiających się w okresie dojrzewania dylematów moralnych, z kolei zdobywane w biegu życia doświadczenia (i aktywność własna) są

jedną z podstaw rozwoju moralnego (Czyżowska, 2003). Dla zrozumienia różnic w wielkości zmiany rozwojowej w obszarze społeczno-moralnym pomocna jest zatem zaobserwowana różnica pomiędzy badanymi grupami nastolatków w rozwoju poznawczym. W przypadku dzieci dorastających w rodzinach naturalnych przejście ze stadium preformalnego do stadium operacji formalnych, a więc zmiana sposobu rozumowania prowadzi do pozytywnych przemian w zakresie rozwiązywania dylematów moralnych (Buksik, 1997; Bee, 2004; Czyżowska, 2003, 2008; Gurba, 2013, Kretek, 2012, Stefańska-Klar, 2009). Zatem zmiany w sposobie myślenia, warunkują obserwowane różnice w wielkości zmiany poziomu kompetencji społeczno-moralnych pomiędzy nastolatkami wychowującymi się w rodzinach naturalnych oraz nastolatkami wychowującymi się w rodzinach zastępczych.

Wśród głównych warunków rozwoju (Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża, 1985; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011) należy uznać postawy rodzicielskie. Pozwalają one stworzyć właściwy kontekst dla rozwoju nastolatka (Benson i in. 2006). Postawa akceptująca rodzica ułatwia dorastającemu wymianę poglądów i myśli. Poświęcany dziecku czas sprzyja dyskusjom rozwijającym sposób myślenia, dedukcji, konstrukcji wniosków oraz wymiany poglądów, sprzyjając rozwojowi poznawczemu. Postawa autonomii ułatwia podejmowanie aktywności własnej, a więc i eksplorację swoich kompetencji poznawczych na rozmaitych polach działania (Plopa, 2011). Z jednej strony zaskakujące jest pozytywne znaczenie postawy wymagającej rodziców dla rozwoju kompetencji poznawczych, a z drugiej strony osoby pochodzące z rodzin, w których nacisk był położony na osiąganie sukcesów, cechują się wysokim poziomem kompetencji zawodowych, a mogą mieć problemy w budowaniu relacji, czy wyrażaniu emocji (Field, 2008). Potwierdzają to wyniki badań własnych, wskazujących na to, że postawa wymagająca ojca negatywnie pośredniczy w rozwoju społeczno-moralnym.

Istotny dla hamowania zmiany w poziomie kompetencji społeczno-moralnych jest brak konsekwencji rodziców. Taka postawa rodziców utrudnia nastolatkowi analizę efektów własnych działań (Plopa, 2011), a umiejętność wyciągania konstruktywnych wniosków jest jedną z umiejętności istotnych dla pozytywnego rozwoju młodzieży (Taylor i in. 2017), w tym rozwoju społeczno-moralnego (Czyżowska, 2011; Tanaś i in., 2015; Gibbs, 2019). Dla obszaru społeczno-moralnego istotna jest także postawa nadmiernie ochraniająca ojca, która negatywnie pośredniczy w zmianie rozwojowej. Postawa nadmiernie ochraniająca ogranicza aktywność własną nastolatka (Plopa, 2011) utrudniając przy tym rozwój poznawczy i społeczno-moralny. Związek postawy nadmiernie ochraniającej

matki z rozwojem kompetencji nastolatków wymaga jednak dalszych badań, ponieważ postawa nadmiernie ochraniająca matki mierzona w drugim etapie stanowi jeden z głównych, pozytywnych predyktorów poziomu kompetencji poznawczych. Oznacza to, że na różnych etapach adolescencji nadmiernie ochranianie dziecka może wspierać lub hamować rozwój kompetencji, istotna jest także płęć rodzica cechującego się wysokim nasileniem analizowanej postawy. Być może ważne jest wyrażane w tej postawie ciepło, zaspokajające podstawowe potrzeby miłości i afiliacji, co z kolei stanowi warunek swobodnego eksplorowania otoczenia i zdobywania nowych doświadczeń (Maslow, 2018). Gdy przesadne ochranianie ogranicza aktywność nastolatka, ma to negatywne przełożenie dla zmiany w obszarze poznawczym, czy poziom kompetencji społeczno-moralnych. Jak twierdzi J. Piaget, doświadczenie oraz interakcje społeczne, obok dojrzewania i równoważenia (procesów poznawczych) są podstawowymi czynnikami rozwoju intelektualnego jednostki, który wraz z rozwojem afektywnym ułatwia funkcjonowanie społeczno-moralne (Wadsworth, 1998, Czyżowska, 2003). Ważne jest przy tym, że rozwój poznawczy (myślenie operacyjne, formalne) w okresie dojrzewania wiąże się z nasileniem krytycyzmu i może prowadzić do buntowania się nastolatka, tym bardziej gdy spotyka się on z postawą nadmiernie ochraniającą ze strony rodzica (Bakiera, 2013a; Gurba, 2013, Oleszkowicz, 2006).

W badaniu zaobserwowano również interakcję zmiany w rozwoju poznawczym oraz społeczno-moralnym z rodzajem środowiska wychowawczego. Okres między wczesną a średnią adolescencją w świetle przeprowadzonych analiz zdaje się kluczowy dla powstawania różnic w rozwoju wychowanków rodzin naturalnych i zastępczych. Prezentowane wyniki są spójne z literaturą przedmiotu. Początek adolescencji, zbieżny z pierwszym etapem badania, to przede wszystkim czas przemian biologicznych i wyraźnych prób dystansowania się od rodziców. Dziecko zaczyna zauważać swoją odrębność od rodziców, co umożliwia mu kształtowanie pierwszych form tożsamości indywidualnej (Obuchowska, 2009). Proces kształtowania się tożsamości i towarzyszące mu rodzaje buntowania się młodych zmieniają się wraz z biegiem adolescencji, a tym samym zmienia się jakość interakcji społecznych (Oleszkowicz, 2006, Gurba, 2013). Dopiero w średniej adolescencji młodzież zaczyna ujawniać wyraźnie ideologiczne i moralne spojrzenie na szeroko rozumiany świat i chęć zmiany rzeczywistości (Krzywosz-Rynkiewicz, Zalewska, 2015). W świetle badań własnych dostrzec można różnice w wielkości zmiany kompetencji społeczno-moralnych nastolatków z różnych środowisk wychowawczych a także różnice na poziomie tendencji statystycznej w poziomie kompetencji społeczno-moralnych mierzonych w drugim pomiarze. Wyższym

poziomem kompetencji i większą zmianą w obszarze społeczno-moralnym cechują się nastolatki z rodzin naturalnych. Podobnie, jak w przypadku kompetencji poznawczych dla zmian w poziomie kompetencji społeczno-moralnych może mieć znaczenie trauma związana z odebraniem z rodzinnego domu i umieszczeniem w środowisku zastępczym (Górska, 2011; Kałucka, 2011). Wydaje się, że dotychczasowe doświadczenia mogą różnicować poziom rozumowania moralnego w kwestii postrzegania prawa, które u wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej jest na niższym poziomie rozumowania niż u nastolatków dorastających w rodzinach naturalnych. Być może w perspektywie dziecka, to rozstrzygnięcia prawne (a nie kwestie opiekuńczo-wychowawcze) zdecydowały o umieszczeniu w rodzinie zastępczej, co finalnie hamuje rozwój społeczno-moralny w analizowanym obszarze. Wychowanek rodziny zastępczej może zatem rozwiązywać dylematy moralne w obszarze prawa z perspektywy własnych doświadczeń, a kwestie prawne mogą stanowić bodźce kojarzone z traumą (Gawinecka, Łucka, Cebella, 2008) dotyczącą odebrania z rodzinnego domu i umieszczenia w pieczy zastępczej (Górska, 2011).

Kompetencje emocjonalne. Pierwsza hipoteza badawcza² zyskała częściowe potwierdzenie, ponieważ analizy nie wykazały istotnych statystycznie zmian w poziomie kompetencji emocjonalnych. Nastolatki nie różnią się także poziomem inteligencji emocjonalnej. Typ rodziny, w jakiej wychowuje się nastolatek różnicuje zatem w okresie dwóch lat wielkość jego zmiany w obszarze poznawczym i społeczno – moralnym, ale nie emocjonalnym. Aby zrozumieć ten brak zmiany w obszarze emocjonalnym, warto przyjrzeć się definicji inteligencji emocjonalnej. Zmienna ta jest zdolnością do rozumienia emocji własnych i innych ludzi, kształtowaną przez czynniki biologiczne, społeczne oraz aktywność własną (Matczak, Knopp, 2013). Natomiast wczesna adolescencja jest czasem, w którym dojrzewające dzieci dopiero rozpoczynają proces budowania szerszej sieci interakcji społecznych (Obuchowska, 2009) oraz kształtowania własnej tożsamości, związany między innymi z przetwarzaniem informacji zgodnych z self (Gurba, 2010) i coraz większym wglądem w emocje własne i rozumienie potrzeb innych ludzi. Eksploracja otoczenia w kierunku integracji, podejmowania wyborów, weryfikowania ich słuszności w różnych sytuacjach i kontekstach tożsamości (Marcia, za: Oleszkowicz, Senejko, 2011; Brzezińska, 2017) jest zatem istotnie powiązana z poziomem kompetencji emocjonalnych, aktywność własna będzie się zwiększać wraz z kolejnymi latami dojrzewania. Z biegiem adolescencji

² **Hipoteza I** W okresie dwóch lat nastąpi zmiana w kompetencjach poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych u młodzieży z rodzin zastępczych i biologicznych

przestrzeń do rozwijania inteligencji emocjonalnej może być zatem większa, niż w analizowanym w badaniu okresie. Zawężone możliwości eksploracji otoczenia, podejmowania nowych interakcji oraz realizacji pasji wydają się ważne w kontekście analizy otrzymanych wyników, ponieważ rozwojowi poznawczemu nastolatków towarzyszy rozumienie własnych emocji (Matczak, Knopp, 2013). Dzieci już na wcześniejszych etapach rozwojowych zaczynają włączać procesy poznawcze w funkcjonowanie sfery emocjonalnej, ale wraz z postępem umiejętności związanych z kodowaniem abstrakcyjnym, czy podejmowaniem decyzji w oparciu o myślenie logiczne i hipotetyczno-dedukcyjne, będzie postępował rozwój kompetencji emocjonalnych (Stępień-Nycz, 2015). Być może rozwój emocjonalny będzie następował poprzez coraz bardziej precyzyjne uwzględnianie punktu widzenia i potrzeb pozostałych uczestników interakcji, co nastolatki zaczynają rozważać podczas rozstrzygania dylematów moralnych (Buksik 1997, Czyżowska, 2008, Tanaś i in., 2015). Istotna może być także integracja sfer: myślenia, emocji i działania charakterystyczna dla poziomu regulacji autonomicznych w teorii G. Labouvie-Vief (1980, 1982, 2003; Gurba, 1993; Michalska, Szymanik-Kostrzewska, Gurba, Trempała, 2016). W przypadku badań własnych widoczne jest powiązanie pomiędzy zmianą w rozwoju poznawczym i społeczno-moralnym. Nastolatki wychowujące się w rodzinach naturalnych w trakcie dwóch lat w przypadku kompetencji poznawczych „przeszli” ze stadium operacji preformalnych do stadium operacji formalnych A. Dorastający w rodzinnej pieczy zastępczej pozostają w stadium operacji preformalnych. W zakresie kompetencji społeczno-moralnych obie grupy rozwiązują przedstawione dylematy na trzecim stadium rozumowania w teorii J.C. Gibbsa (Gibbs, Basinger, Fuller, 1992; Tanaś i in., 2015). Na początku okresu dojrzewania (w pierwszym pomiarze) badana młodzież rozwiązywała dylematy społeczno-moralne na poziomie przejściowym pomiędzy stadium drugim a trzecim (Gibbs, Basinger, Fuller, 1992).

Wyniki uzyskane w badaniach własnych częściowo (w odniesieniu do przewidywanego znaczenia prężności i postaw rodzicielskich dla zmiany w kompetencjach poznawczych i społeczno-moralnych), potwierdzają hipotezę³ mówiącą, że prężność psychiczna, postawy rodzicielskie i ocena jakości funkcjonowania rodziny stanowią kowarianty zmiany rozwojowej adolescentów w sferze poznawczej, emocjonalnej i społeczno-moralnej. Ocena jakości funkcjonowania rodziny nie towarzyszy zmianie rozwojowej w analizowanych obszarach. Być może ocena

³ **Hipoteza 8b** Prężność psychiczna, postawy rodzicielskie i ocena jakości funkcjonowania rodziny stanowią kowarianty zmiany rozwojowej adolescentów w sferze poznawczej, emocjonalnej i społeczno-moralnej.

systemu rodzinnego będzie zyskiwać na znaczeniu w kolejnych latach adolescencji. Dziecko na początku okresu dojrzewania nie ma jeszcze rozwiniętych zdolności precyzyjnego koordynowania wielu operacji intelektualnych w jednym czasie (Wadsworth, 1998), co może mieć znaczenie dla właściwej oceny jakości rodziny. Dla przykładu odmienne natężenie poszczególnych postaw rodzicielskich matki i ojca może być oceniane przez dziecko jako niespójny system rodziny, a w rzeczywistości te postawy są komplementarne a przez to efektywne (Dominiak-Kochanek, Gosk, 2014; Plopa, 2011). Możliwym jest, że dziecko nie do końca odróżnia niekonsekwencję od zachowań świadczących o elastyczności rodziny, ponieważ zgodnie z teorią Piageta (1972) poziom kompetencji poznawczych na początku adolescencji jeszcze nie pozwala na uwzględnianie wszystkich aspektów sytuacji (Wadsworth, 1998). W początkowych okresach adolescencji, w etapie rozumowania opartego na operacjach konkretnych dziecko w większym stopniu koncentruje się na wybranych sytuacjach i szczegółowych postawach matki i ojca, a trudniej mu generalizować ocenę na cały system rodziny. Ocena systemu rodziny może być zatem bardziej precyzyjna w kolejnych latach, gdy nastąpi wzrost kompetencji poznawczych, prowadzący także do zmian w obszarze rozumienia emocji i zachowań innych ludzi (Stępień-Nycz, 2015). Takie wyjaśnienie wydaje się spójne z zaobserwowaną korelacją pomiędzy wskaźnikiem elastyczności systemu rodziny a kompetencjami poznawczymi.

Rodziny cechujące się zrównoważoną elastycznością, a więc opiekunowie potrafiący dostosować się do rozmaitych wyzwań codzienności, mogą poprzez swoje reakcje modelować zachowania wychowanków, stymulując rozwój w zakresie myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, czy analitycznego. Natomiast wyższe kompetencje poznawcze ułatwiają rozumienie zmienności zachowań rodziców w zależności od warunków sytuacji.

Pomimo, że ocena poszczególnych elementów systemu rodziny nie miała związku z wielkością zmiany w poziomie kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych, to warto zwrócić uwagę na zdolności opiekunów w zakresie spójności, czy elastyczności podczas reakcji na pojawiające się wyzwania. Ważna wydaje się umiejętność elastycznego dostosowania poziomu natężenia poszczególnych postaw opiekuna do szybko zmieniających się potrzeb dorastającego. Dobrym przykładem są wskazywane we wcześniejszych akapitach zależności pomiędzy postawą matki nadmiernie ochraniającą a analizowanymi kompetencjami. Nadmierne ochranianie ze strony matki obniża wielkość zmiany w obszarze poznawczym, ale wysoki poziom natężenia tej postawy u matek w czasie średniej adolescencji (drugi pomiar) stanowi predyktor poziomu kompetencji poznawczych,

a w przypadku nastolatków dorastających w rodzinach naturalnych także poziomu kompetencji społeczno-moralnych. Oznacza to, że w wybranych etapach buntu ciepło ze strony matki (wyrażane poprzez nadopiekuńczość) może stymulować poziom kompetencji nastolatka, ale w dłuższej perspektywie przydatna jest elastyczność w postawach rodzica, a zachowania nadmiernie ochraniające mogą powodować u nastolatka walczącego o autonomię i kształtującego tożsamość, opór (np. prawo reaktancji, Aronson i in. 2012). Reakcje rodziców, oparte na sprzężeniach negatywnych i chęci utrzymania dotychczasowego statusu quo, mogą nawarstwiać nieporozumienia z wychowankami (Gurba, 2013). W świetle zachowań ryzykownych wychowanków pieczy zastępczej i trudności opiekuńczo-wychowawczych (Boonstra, 2011; Bruska, 2008; Reilly, 2003, George i in., 2011; Grayson, 2012) może prowadzić to do zwiększenia ich częstotliwości i intensywności. Możliwe, że przedstawione natężenie postawy nadmiernie ochraniającej, wynika z doświadczeń opiekunów zastępczych spokrewnionych, dotyczących funkcjonowania rodziców biologicznych dziecka. Doświadczenia te mogą wpływać na motywację do nadrobienia dziecku dzieciństwa (Wałęcka – Matyja, 2015). Być może starania rodziców zastępczych są wręcz przesadne i należy pracować nad odpowiednim nasileniem poszczególnych postaw rodzicielskich. Możliwe jest również, że postawy rodziców zastępczych nie są na tyle poprawne, jak wskazują w badaniu wychowankowie. Mimo to dziecko, dokonując porównań wyłącznie do rodziców naturalnych i środowiska, w którym nie mogło się realizować, wysoko ocenia umiejętności aktualnych opiekunów. Na zasadzie porównań społecznych, rodzice zastępczy są oceniani przez wychowanków, jako cechujący się wyższym poziomem efektywności systemu rodzinnego niż rodzice biologiczni, którym odebrano dzieci, ale w rzeczywistości rodzice zastępczy mogą nie różnić się od typowych rodziców naturalnych. Być może ocena ta wynika także z doceniania rodziców zastępczych i ich wysiłku do stworzenia dzieciom dobrego domu, jednocześnie wychowankowie mogą oceniać opiekunów zbyt dobrze, aby swoimi opiniami ich nie krzywdzić (Kalus, 2016).

Obok postaw rodzicielskich istotnym statystycznie kowariantem zmiany w poziomie kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych jest prężność psychiczna. Prężność psychiczna jest umiejętnością elastycznej adaptacji do warunków sytuacyjnych (Block, Kremen, 1996, Kaczmarek, 2011) oraz między innymi zdolnością do wyciągania konstruktywnych wniosków na przyszłość. Wysoki poziom tej zmiennej jest także powiązany z pozytywnym postrzeganiem własnej osoby, co może mieć przełożenie na bardziej śmiałe podejmowanie aktywności (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011). Natomiast szerokie interakcje społeczne

i doświadczenie są podstawą pozytywnego rozwoju młodzieży (Benson i in. 2006), w tym rozwoju kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych (Czyżowska, 2003; Wadsworth, 1998). Ważne jest zatem budowanie poczucia własnej wartości oraz skuteczności, jako ważnych elementów prężności psychicznej (Ryś, Trzęsowska-Greszta, 2018). Prężność psychiczna może być wzmacniana przez zasoby najbliższego otoczenia (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011), a przede wszystkim w systemie rodzinnym (Ryś, 2016, 2020). Resilience może być nie tylko predyktorem pozytywnego rozwoju, ale i efektem pozytywnych działań opiekunów (Lee, Cheung, Kwong, 2012). Dotychczasowe badania dzieci o wysokim poziomie odporności psychicznej wskazują na znaczenie wyznawanych w rodzinie wartości. Rodzice poprzez właściwe relacje z dziećmi modelują zachowania i przekazują odpowiednie wzorce. Także zasoby społeczne w postaci odpowiednio zrównoważonego wskaźnika spójności i elastyczności rodziny mogą mieć znaczenie dla budowania odporności psychicznej (Grzegorzewska, 2011, Pisarska Ostaszewski, 2014). Warto zatem zauważyć, że dzieci wychowujące się w pieczy zastępczej pozytywnie oceniały system rodziny zastępczej, co może być powiązane z poziomem prężności psychicznej.

Podsumowując, typ środowiska wychowawczego różnicuje wielkość zmiany w obszarze poznawczym i społeczno-moralnym nastolatków. Istotnie wyższy jest także poziom kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych (tendencja statystyczna) młodzieży dorastającej się w rodzinach naturalnych, w porównaniu do nastolatków wychowywanych przez rodziców zastępczych (drugi pomiar).

Mimo zaobserwowanych różnic, badanie dzieci z rodzin naturalnych i umieszczonych w rodzinnej pieczy zastępczej potwierdza uniwersalność zasad przedstawionych przez Bensona i in. (2006) a ukazujących, jak ważne dla poziomu rozwoju jednostki są prawidłowe relacje i komunikacja, warunki środowiskowe oraz kulturowe (Benson i in. 2006). Przeprowadzone badania wskazują, że elementy systemu rodziny i postawy opiekunów mają związek z poziomem kompetencji młodzieży (także tej wychowującej się w pieczy zastępczej). Postawy rodzicielskie towarzyszą także zmianie kompetencji nastolatków w sferze poznawczej i społeczno-moralnej. Wniosek ten stanowi istotną rekomendację dla szkoleń rodziców zastępczych w zakresie kształtowania konkretnych postaw rodzicielskich i wzmacniania poszczególnych elementów systemu rodziny zastępczej, ale i dla wychowawców i pedagogów pracujących z młodzieżą w środowisku szkolnym oraz pozaszkolnym. Jednocześnie wyniki badań są potwierdzeniem potrzeby uwzględniania teorii systemowych w analizie rozwoju nastolatków (Kalus, 2014a).

8.1 REKOMENDACJE

Wyniki uzyskane w badaniach własnych stanowić mogą podstawę do sformułowania kilku wniosków praktycznych, w dwóch głównych obszarach rozwoju młodzieży, obejmujących:

- działania bezpośrednio wspomagające rozwój dziecka;
- działania kierowane względem otoczenia społecznego.

W działaniach kierowanych względem wychowanków pieczy zastępczej należy zwrócić uwagę na:

- indywidualne predyspozycje, które składają się na badaną prężność psychiczną;
- rozwój kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych w perspektywie przygotowania do wyzwań dorosłości, w tym opuszczenia pieczy zastępczej przez pełnoletnich wychowanków;
- holistyczny rozwój nastolatka.

Zgodnie z doniesieniami z dotychczasowych badań nad prężnością psychiczną, wśród kluczowych elementów składowych znajdziemy: wysoki poziom inteligencji, wysoki poziom samooceny, czy umiejscowienie kontroli (Grzegorzewska, 2011, Junik, 2012). Podstawowe działania powinny być zatem skierowane na rozwój wymienionych składowych, zarówno w procesie edukacji, jak i w czasie wolnym. Ocena jakości funkcjonowania systemu rodziny zastępczej i postaw opiekunów będzie sprzyjać wysokiemu poziomowi samooceny, a w konsekwencji prężności psychicznej. Wysoki poziom prężności będzie jednocześnie sprzyjał umiejętnościom interpretacji rzeczywistości, w tym pozytywnej ocenie postaw opiekunów i systemu rodziny.

Ważne jest prowadzenie działań na wcześniejszych etapach rozwojowych, gdy dziecko jest w etapie rozwojowym pracowitości i jest silnie nastawione na system kar i nagród i w większym stopniu podatne na zdanie opiekunów (Erikson, Erikson, 2011, Stefańska-Klar, 2009). Badani 12/13-latkowie z rodzin naturalnych i zastępczych nie różnili się poziomem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych. Jednakże po dwóch latach adolescencji zano-
towano różnice w poziomie kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych (tendencja statystyczna; istotna statystycznie jest różnica w kwestii postrzegania prawa), a wielkość zmiany rozwojowej w obszarze poznawczym i społeczno-moralnym była istotnie wyższa u wychowanków rodzin naturalnych. Także moment

odebrania dziecka z rodziny biologicznej może determinować rozwój w kolejnych miesiącach (Zajac i in., 2019), aczkolwiek wyniki badania własnego nie potwierdzają związku między stażem pobytu w rodzinie zastępczej a poziomem kompetencji w średniej adolescencji, co jednak może wynikać z małej grupy badanych. Praca nad wcześniejszymi doświadczeniami dziecka jest również istotna z perspektywy potencjalnego wpływu historii życia na hamowanie rozwoju kompetencji poznawczych, społeczno-moralnych, w tym rozumowania moralnego w obszarze postrzegania prawa.

Rozwój wymienionych kompetencji jest szczególnie istotny z perspektywy przygotowania wychowanków do dorosłości. W perspektywie prezentowanych badań w wybranych okresach dojrzewania postawa nadmiernie ochraniająca może mieć pozytywne znaczenie dla poziomu kompetencji nastolatka. Jednocześnie, w tym samym czasie opiekunowie zastępczy zmniejszają poziom ochraniań przygotowując wychowanka do procesu usamodzielnienia. Umiejętność zachowania właściwego balansu pomiędzy zapewnianiem wychowankowi potrzeb bezpieczeństwa wynikających z ochraniań, a zwiększaniem swobody jego decyzji wobec zbliżającego się procesu usamodzielnienia wydaje się jedną z ważniejszych potrzeb, w świetle przeprowadzonych analiz.

Oczywiście kwestia usamodzielnienia jest jedną z kluczowych, dorastający w rodzinnej pieczy zastępczej musi w dość szybkim czasie być gotowy do opuszczenia rodziny i podjęcia odpowiedzialności za własne życie. Natomiast, obok kompetencji interpersonalnych, kompetencje poznawcze związane z umiejętnościami krytycznego myślenia są kluczowe dla obecnych pracodawców (Mazur-Wierzbicka, 2015), a badania ilościowe prowadzone względem 1058 wychowanków pieczy zastępczej w USA, dokonane przez Burta Barnowa i in. (2015) wskazują, że prowadzenie odpowiednich działań rozwojowych względem pełnoletnich wychowanków koreluje pozytywnie z osiąganiem sukcesów zawodowych (Barnow i in., 2015). Doniesienia ilościowe uzupełniają analizy jakościowe (Williams, Baker, Williams – DeVane, 2018) przeprowadzone na trzech wychowankach pieczy zastępczej. Dla każdej podopiecznej dostosowano indywidualny plan interwencji (uwzględniający umiejętności osobiste), dotyczący adaptacji do przyszłej pracy zawodowej. Działania pozwoliły na zwiększenie samoświadomości wychowanków w zakresie przyszłej aktywności w sferze edukacyjno-zawodowej (Williams, Baker, Williams-DeVane, 2018). Co prawda należy zwrócić uwagę na małą liczbę badanych, ale z drugiej strony jakościowo zweryfikowano znaczenie dostosowania indywidualnych działań dla każdej z badanych. Wdrażanie konstruktywnych metod spędzania czasu wolnego, wzmacnianie potencjału oraz rozwijanie

umiejętności w czasie wolnym ułatwiają przebieg właściwego usamodzielniania osób wspieranych przez pomoc społeczną (Hollingworth, 2012). Dla niektórych wychowanków trudne jest opuszczenie pieczy zastępczej i konieczność podjęcia odpowiedzialności za własne życie (Kowalski, 2018). Jest to szczególnie ważne w perspektywie przedłużającego się moratorium, a więc opóźniania czasu wejścia w dorosłość przez adolescentów (Arnett, 2000; Lipska, Zagórska, 2011). Zdaniem teoretyków pozytywnego rozwoju młodzieży, wykorzystanie umiejętności rozwijania własnej kariery zawodowej i przygotowanie do startu zawodowego powinno być jednym z fundamentów PYD, tym bardziej że wykazano związek między przystosowaniem zawodowym z kluczowymi kompetencjami pozytywnego rozwoju (Chen, Solberg, Ye, 2020; Flanagan, Zaff, Varga, Margolius, 2020). Z kolei rozwój kompetencji emocjonalnych, a więc umiejętności zrozumienia swoich emocji i innych sprzyja pozytywnemu obrazowi siebie oraz adekwatnemu postrzeganiu rzeczywistości. Inteligencja emocjonalna stanowi komponent w procesach radzenia sobie ze stresem i jest wymieniana jako jeden z głównych zasobów jednostki (Matczak, Knopp, 2013, Sadowska, Brachowicz, 2008, Śmieja, Orzechowski, 2008). Inteligencja emocjonalna należy także do kompetencji rozwojowych, mających związek z efektywnością funkcjonowania szkolnego, zawodowego, budowania relacji oraz obrazu siebie (Matczak i in. 2005; Matczak, Piekarska, 2011; Matczak, Knopp, 2013), a więc wspiera radzenie sobie w obszarach stanowiących trudności dla wielu wychowanków pieczy zastępczej.

Ciekawą obserwacją wydaje się potrzeba analizy rozwoju młodzieży, zarówno z perspektywy parcjalnej, jak i holistycznej. Różnice w wielkości zmiany pomiędzy grupami nastolatków dotyczą wybranych sfer kompetencji, a wspomaganie rozwoju musi uwzględniać wszystkie z analizowanych w badaniu obszarów, a działania mentorów pozytywnego rozwoju młodzieży powinny być usystematyzowane i zaprojektowane. Ważne, by działania były z jednej strony uniwersalne, a z drugiej z dostosowaniem reguł dla konkretnego środowiska i potencjału wychowanka.

Wśród działań środowiskowych należy zwrócić uwagę na:

- zapewnienie rodzicom zastępczym odpowiednich szkoleń dotyczących komunikacji, systemu rodzinnego, postaw rodzicielskich i ich komponentów
- umiejętność realnej oceny sytuacji wychowanka przez rodziców zastępczych
- pracę socjalną z rodziną biologiczną

Odpowiedzią na dotychczasowe potrzeby szkoleniowe jest amerykański program kwalifikacji kandydatów PRIDE, według którego kandydatów na rodziców zastępczych ocenia się w kategoriach umiejętności. Pod uwagę bierze się m.in.: możliwość zapewnienia opieki, bezpieczeństwa i podstawowych potrzeb rozwojowych; budowania więzi z rodziną naturalną, wzmacniania pozytywnych relacji, współpracy zespołowej i realizacji celów (Pakuła, Wawer, 2013). W Polsce system PRIDE pojawił się w 1999 roku. Jego mocną stroną wydaje się szkolenie kandydatów na rodziców z naciskiem na empatię i umiejętność zrozumienia swoich doświadczeń, tak by lepiej zrozumieć przeżycia dzieci (Polkowski, 2006; Pakuła, Wawer, 2013). Ważne jest także zrozumienie przez opiekunów, że dzieci trafiające do pieczy zastępczej mogą pochodzić z różnych typów systemów rodzinnych, a każdy z nich cechuje się innymi zaletami i wadami (Field, 2008, Ryś, 2011). W perspektywie badań własnych istotne okazuje się rozwijanie postawy akceptującej oraz autonomii, ponieważ stanowią one istotne i pozytywne zmienne towarzyszące zmianie rozwojowej w obszarze poznawczym. Niekonsekwentna postawa rodzicielska obniża poziom rozwoju w sferze poznawczej oraz społeczno-moralnej. Postawy wymagająca i nadmiernie ochraniająca mają pozytywne i negatywne strony, np. postawa nadmiernie ochraniająca matki w średniej adolescencji stanowi istotny predyktor kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych, ale mierzona na początku okresu dojrzewania stanowi istotną zmienną obniżającą poziom rozwoju poznawczego nastolatków. Ważne jest zatem zachowanie proporcji, bo w opiniach dzieci rodzice zastępczy mogą być nawet przesadnie ochraniający, wymagający, spójni, czy elastyczni. Istotne wydaje się również wzmacnianie satysfakcji rodziców zastępczych oraz zapewnienie im odpowiedniej pomocy specjalistycznej, także w obszarze zdrowia, ponieważ rodzice zastępczy (szczególnie spokrewnieni) rzadziej oceniają swój stan zdrowia jako bardzo dobry. Postawy wobec własnego zdrowia i pełnionej funkcji mogą być szczególnie istotne w perspektywie umiejętności dostosowania się do przemian społecznych, dotyczących główne systemy środowiskowe. Warto zatem badać takie kompetencje i zasoby rodziców zastępczych, jak otwartość na nowe doświadczenia (Bronfenbrenner, 1979, Czub, Matejczuk, 2015, Ettekal, Mahoney, 2017). Ważna jest również praca nad motywacją i postawami rodziców zastępczych, tłumaczenie zasad wychowawczych. Te zmienne mogą bowiem różnicować poszczególnych opiekunów (Berrick, 1997, Font, 2014, Łockiewicz, Jankowska, 2012, Matejek, 2015, Wałęcka-Matyja, 2015), tworząc różne typy par rodzicielskich: spójnych ze sobą, wzajemnie się uzupełniających/komplementarnych, czy całkowicie oddzielonych (Greszta, Ryś, Trębicka, 2020).

Poza tym pojawia się potrzeba podnoszenia jakości pracy socjalnej prowadzonej z rodziną (Giedziun, Zmysłowska, 2018), co wymaga między innymi skutecznej diagnozy w celu realizacji efektywnego procesu wsparcia (Barłóg, Stradomska, 2018). Warto zastanowić się nad właściwą koordynacją czasu wolnego nastolatków i budowaniem sieci wsparcia (Przeperski, 2017), co stanowi podstawę wielu programów profilaktycznych w nurcie *positive youth development* (Holt, Deal, Pankow, 2020; Newman, Lower-Hoppe, Burch, Paluta, 2020; Paricio, Herrera, Rodrigo, Viguer, 2020; Waid, Uhrich, 2020; Worker i in. 2019).

8.2 OGRANICZENIA BADAŃ WŁASNYCH

Warto również zwrócić uwagę na ograniczenia badań własnych. Podstawowym ograniczeniem jest mała próba badawcza, uniemożliwiająca przeprowadzenie bardziej zaawansowanych analiz statystycznych weryfikujących relacje pomiędzy czynnikami środowiskowymi i indywidualnymi a poziomem rozwoju kompetencji nastolatków.

Kolejnym ograniczeniem badań własnych jest dobór próby badawczej. Nie wielu rodziców zastępczych i ich podopiecznych, wyraża zgodę na uczestnictwo w projektach badawczych. Badaną grupę wychowanków można zatem traktować jako próbę złożoną z ochotników (Brzeziński, 2014), którzy mogą się zasadniczo różnić od innych nastolatków przebywających w rodzinnej pieczy zastępczej. Uzyskane w ten sposób wyniki nie pozwalają na generalizację wniosków na całą populację dzieci wychowywanych przez opiekunów zastępczych. Należy jednak zauważyć, że w polskiej literaturze przedmiotu nadal niewiele jest badań ilościowych przeprowadzonych wśród wychowanków pieczy zastępczej, a w dostępnych pracach pojawiają się podobne trudności dotyczące doboru uczestników (Jamrożek, 2005, Łukasiewicz, Stencel, 2018; Miłkowska, Rostowska, 2013). Brakuje również badań podłużnych poświęconych funkcjonowaniu wychowanków pieczy zastępczej (Jamrożek, 2005), a takie analizy pojawiają się licznie w literaturze zagranicznej (Andersson, 2009; Bernedo i in. 2016; Fernandez, 2009; Koh, Testa, 2008; Schofield, Beek, 2008). Przy doborze próby z jednej strony wadą jest dysproporcja (pojawiająca się w pierwszym pomiarze) pomiędzy liczbą badanych dzieci dorastających w rodzinach naturalnych, a liczbą dzieci wychowywanych przez opiekunów zastępczych, a z drugiej strony zbliżone wielkościowo trzy grupy badawcze (rodziny naturalne, rodziny zastępcze spokrewnione, rodziny zastępcze niespokrewnione) pozwalają na przeprowadzenie bardziej szczegółowych analiz.

Istotnym utrudnieniem prowadzonych badań był wybuch pandemii Covid-19⁴. Epidemia miała wpływ nie tylko na wielkość próby badawczej i modyfikację pierwotnego planu badawczego dotyczącego porównań wychowanków rodzin zastępczych spokrewnionych i niespokrewnionych z dzieckiem, ale i mogła rzutować na ocenę postaw rodzicielskich przez badanych nastolatków. Zamknięcie w domach tzw. „lockdown”, nauka oraz praca zdalna zmieniły dotychczasowe funkcjonowanie domowników. Ponadto pierwsze informacje dotyczące pandemii Sars-Cov-2 szczególnie podkreślały zagrożenie życia i zdrowia osób starszych. Dziadkowie pełniący rolę rodziców zastępczych mogli zatem rozmaicie reagować na zastaną sytuację. Trudno zatem określić, w jakim stopniu percepcja postaw rodzicielskich może być związana z sytuacją pandemiczną.

Wykorzystane w badaniu testy mierzące postawy rodzicielskie oraz ocenę systemu rodziny opierają się na subiektywnych opiniach badanych nastolatków. W badaniu własnym zabrakło uwzględnienia obiektywnych wskaźników kompetencji wychowawczych. Warto byłoby poddać analizie metody wychowawcze stosowane przez rodziców i ich reakcje na trudne sytuacje, mające miejsce w trakcie procesu wychowawczego. Jak wspomniano w akapicie poświęconym analizie systemu rodziny i postaw rodzicielskich, pozytywna percepcja środowiska wychowawczego przez podopiecznych może być wynikiem nie tyle obiektywnych możliwości opiekunów zastępczych, co dotychczasowych doświadczeń młodzieży pozbawionej opieki rodziców biologicznych. Istotny dla oceny kompetencji rodziców zastępczych może być efekt kontrastu na tle niewłaściwych postaw rodziców biologicznych. Młodzież dokonując ocen aktualnego środowiska może także ukrywać wady rodziców zastępczych bojąc się, że konsekwencją będzie umieszczenie w innym środowisku. Wysokie oceny umiejętności wychowawczych opiekunów zastępczych mogą być również wynikiem działania mechanizmów obronnych dotyczących idealizacji, co wymagałoby weryfikacji w badaniu jakościowym.

Uwzględniając te ograniczenia warto przy projektowaniu kolejnych analiz badawczych w większym stopniu zwrócić uwagę na charakterystykę wyznaczników rozwoju, a więc aktywność własną oraz kształcenie i wychowanie. W kwestii kształcenia i wychowania ważna wydaje się analiza umiejętności opiekuńczo-wychowawczych rodziców zastępczych, czy też ich kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych wraz z uwzględnieniem różnic dotyczących motywacji (Wałęcka-Matyja, 2015), prowadzenia procesu opiekuńczo-wychowawczego (Berrick, 1997), a także środowiskowych czynników ochronnych,

⁴ II pomiar badawczy miał miejsce w 2020 roku.

ważnych dla kształtowania prężności (Junik, 2012, Pisarska, Ostaszewski, 2012, Ostaszewski, 2014), oraz stabilności rodziny zastępczej (Łockiewicz, Jankowska, 2012). Dzieci, które do tej pory miały negatywne doświadczenia z rodzinnego domu i nie mają odpowiednich wzorców rodzicielskich, mogą niezbyt adekwatnie oceniać rzeczywiste umiejętności rodziców zastępczych. Ponadto opinie dzieci mogą być zależne od przebiegu okresu dojrzewania, szybkości przemian fizycznych (Bee, 2004, Obuchowska, 2009) faz buntu (Oleszkowicz, 2006), czy etapów i częstotliwości konfliktów na linii dziecko-opiekun (Gurba, 2013). Wraz z biegiem lat zmienia się także postrzeganie opiekunów i narracja o nich (Budziszewska, 2015). Rozwój moralny rodziców zastępczych, ich sposób postrzegania rzeczywistości i interpretacji różnorodnych sytuacji mogą być niezwykle ważne w procesach modelowania zachowań u dzieci. Przeprowadzenie analizy kompetencji rodziców zastępczych jest więc potrzebą kolejnych badań. Równie istotna może być aktywność własna dzieci i rodziców zastępczych np. kwestie temperamentalne, ich zbieżność lub rozbieżność, które mogą mieć znaczenie dla procesów komunikacji i budowania relacji. Kolejną propozycją rozszerzenia prezentowanych badań jest analiza rozwoju dzieci wychowujących się w instytucjonalnej pieczy zastępczej, a więc różnego rodzaju placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Warto również podjąć badania longitudinalne wśród większej liczby dzieci, co pozwoli na przeprowadzenie jeszcze bardziej zaawansowanych analiz statystycznych. Ważnym wydaje się także przeprowadzenie badań podłużnych z większą liczbą pomiarów. Trzeci etap badań, pozwoliłby określić na ile analizowane zmiany w poziomie kompetencji są trwałe, a tym samym ustosunkować się do kwestii, czy zaobserwowana zmiana w obszarze poznawczym oraz społeczno-moralnym ma charakter zmiany rozwojowej (Trempeła, 2000, 2011, 2012).

Kluczowe wnioski wynikające z prezentowanego badania można sformułować następująco:

- typ rodziny zdaje się w większym stopniu warunkować wielkość zmiany w poziomie kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych niż analizowane zmienne (prężność psychiczna, postawy rodzicielskie), tzn. efekt interakcji zmiany i środowiska pozostawał istotny statystycznie, pomimo kontroli poszczególnych zmiennych; kwestie mechanizmów obronnych i traumy mogą mieć tu duże znaczenie dla hamowania rozwoju kompetencji nastolatków, co wymaga dalszych badań;
- wspomniane negatywne doświadczenia mogą być źródłem pojawiających się różnic w poziomie rozumowania moralnego w obszarze postrzegania prawa. Nastolatek może definiować przyczynę umieszczenia

- w pieczy zastępczej nie z perspektywy funkcjonowania rodziny biologicznej, a spostrzegać jej genezę w decyzjach prawnych;
- postawa nadmiernie ochraniająca w dłuższej perspektywie może mieć negatywne konsekwencje dla rozwoju kompetencji, o czym świadczą analizy z powtórzoną pomiarem, jednakże w wybranym okresie adolescencji ciepło związane z tą postawą może mieć pozytywny związek z poziomem wybranych kompetencji. Natężenie tej postawy zmienia się u rodziców zastępczych, co prawdopodobnie jest związane z postępującym doświadczeniem w roli rodzica, a także świadomością zadania związanego z przygotowywaniem nastolatka do procesu usamodzielnienia. Ważne jest zatem zachowanie balansu pomiędzy ochranianiem a zwiększaniem samodzielności wychowanka, przygotowującego się do wyzwań dorosłości;
 - analizowane kompetencje młodzieży korelują z wybranymi postawami rodzicielskimi i elementami systemu rodzinnego, zatem pozytywny rozwój jest możliwy w przypadku właściwych warunków środowiskowych stymulujących rozwój i dzięki doświadczaniu pozytywnych relacji (Benson i in. 2006), a wysoki poziom kompetencji poznawczych, emocjonalnych i moralnych wychowanka może określać postawę rodzica i jakość systemu rodziny zastępczej;
 - inne korelacje dotyczące postaw rodzicielskich i systemu rodziny są istotne w grupie dzieci z rodzin naturalnych, a inne w poszczególnych grupach dzieci wychowujących się w pieczy zastępczej;
 - rozwój młodzieży przebiega według uniwersalnych zasad⁵, ale dla każdej z analizowanych grup należy dostosować działania do indywidualnych potrzeb;
 - postawy rodzicielskie - akceptująca i autonomii, są pożądanymi dla pozytywnego rozwoju młodzieży;
 - postawa rodzica wymagająca i niekonsekwentna mają negatywny związek z rozwojem młodzieży;

⁵ 6 głównych zasad positive youth development (Benson i in. 2006): młodzież ma wrodzoną zdolność do pozytywnego rozwoju; pozytywny rozwój jest możliwy w przypadku zapewnienia nastolatki właściwych warunków środowiskowych stymulujących rozwój; rozwój jest możliwy, dzięki angażowaniu się nastolatki w odpowiednie relacje i aktywności społeczne; istnieją czynniki ogólne warunkujące pozytywny rozwój młodzieży, ale niektóre mogą być zależne od szczególnych warunków kulturowych/środowiskowych; komunikacja, pozytywne relacje oraz poczucie wspólnoty stanowią źródło dla pozytywnego rozwoju młodzieży; jeśli jednostka jest głównym podmiotem swojego rozwoju, to jej działania i relacje stanowią główny kontekst pozytywnego rozwoju (Benson i in. 2006; Barłóg, 2023, 2024).

- postawa nadmiernie ochraniająca ma zarówno wady, jak i zalety, dlatego należy dostosować poziom ochraniań do specyfiki dziecka i jego doświadczeń, a także zachować balans pomiędzy ochranianiem a przygotowywaniem wychowanka do procesu usamodzielnienia;
- zrównoważona spójność, komunikacja i zadowolenie w rodzinie mają znaczenie dla poziomu kompetencji młodzieży;
- dodatkowych badań wymaga weryfikacja związków ze zrównoważoną elastycznością, sztywnością, czy splątaniem;
- na początku okresu adolescencji poziom kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych nastolatków z analizowanych typów rodzin, jest zbliżony;
- wraz z trwaniem okresu dojrzewania (w pomiarze przeprowadzonym w średniej adolescencji) pojawiają się różnice w poziomie kompetencji pomiędzy nastolatkami z rodzin naturalnych i zastępczych;
- dzieci z rodzin naturalnych cechują się istotnie wyższym poziomem kompetencji poznawczych w porównaniu do dorastających w rodzinnej pieczy zastępczej;
- poziom kompetencji społeczno-moralnych jest wyższy u dzieci z rodzin naturalnych, (tendencja statystyczna). W obszarze postrzegania prawa adolescenci z rodzin naturalnych także cechują się wyższym poziomem rozumowania moralnego niż wychowankowie rodzin zastępczych;
- rodzaj środowiska (naturalne/zastępcze) wchodzi w istotną statystycznie interakcję z wielkością zmiany w obszarze poznawczym i społeczno-moralnym, a prężność psychiczna i postawy rodzicielskie stanowią istotne kowarianty tej zmiany;
- rozwój dzieci powinien być analizowany holistycznie. Przy parcjalnej analizie rozwoju część kluczowych aspektów pozytywnego rozwoju może zostać pominięta. Analizując jedynie kompetencje emocjonalne nastolatków, można wyprowadzić wniosek o braku różnic pomiędzy środowiskiem naturalnym i zastępczym w zakresie rozwoju kompetencji wychowanków, istnieją natomiast różnice w wielkości zmiany kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych;
- istotne jest także prowadzenie badań podłużnych w celu uchwycenia czynników indywidualnych i środowiskowych mających związek z rozwojem nastolatków w poszczególnych etapach okresu dojrzewania; w drugim etapie badania zaniknął związek pomiędzy inteligencją

- emocjonalną a rozwojem poznawczym. Zmienia się także postrzeganie przez nastolatków postaw rodzicielskich;
- dzieci w ogólnej ocenie doceniają działania rodziców zastępczych, poziom bezpieczeństwa psychologicznego i materialnego.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, niniejsza praca zrealizowała listę postawionych celów badawczych. Badanie wykazało, że w czasie adolescencji różnicuje się poziom zdolności poznawczych i społeczno-moralnych pomiędzy dziećmi z różnych środowisk. Znalezione predyktory poziomu kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych w średniej adolescencji oraz kowarianty zaobserwowanej zmiany w obszarze poznawczym i społeczno-moralnym. Wykazano predyktory zarówno indywidualne (pod postacią prężności psychicznej), jak i środowiskowe (głównie postawy rodzicielskie).

Teoria *positive youth development* dopiero zyskuje na popularności, stając się inspiracją do badań w wielu krajach (Lerner, Chase, 2019). Rekomendacje płynące z doniesień badawczych wymagają jednak uwzględnienia specyfiki związanej z kulturą i funkcjonowaniem społeczności, dla której projektowane są rozwiązania (Eichas, Ferrer-Wreder, Olsson, 2019). Badania Any Koziny i współpracowników (2019) analizujące związek pomiędzy wyznacznikami pozytywnego rozwoju (five CS) a poziomem kompetencji poznawczych (w obszarze zdolności matematycznych) pokazują, że każdy przypadek jest indywidualny i planowanie działań wymaga właściwej kontekstualizacji. Programy profilaktyczne mogą jednocześnie realizować następujące cele: rozwijać zasoby dziecka (m.in. Feenstra, 2015; Lopes i in. 2018, Povilaitis, Tamminen, 2018, Worker i in. 2019) oraz ograniczać zachowania ryzykowne (np. Lobenstein, 2018, Norton, Watt, 2014; Lewis i in. 2016, Taylor i in. 2017). W konsekwencji programy PYD mogą podnosić poziom satysfakcji z życia (Ma, Shek, 2019). Projekty kierowane są przede wszystkim do młodzieży zagrożonej trudnościami, deficytami, w wyniku np. negatywnych doświadczeń. Kluczowe zasady pozytywnego rozwoju (Benson i in. 2006) wskazują, że każde dziecko ma szansę na pozytywny rozwój, a inspiracją mogą być nie tylko rodzice, ale różni mentorzy, z którymi ma ono dobre relacje. Wskazuje się tu chociażby na znaczenie szkoły (Ye i in., 2019). Jednakże

programy rozwojowe, uwzględniające kompetencje poznawcze, emocjonalne i społeczno-moralne, zaczynają być kierowane do wszystkich dzieci, nie tylko tych zagrożonych, choćby zgodnie z ideą uczenia społecznego i emocjonalnego; ang. social and emotional learning (Humphrey, Lendrum, Wigelsworth, Greenberg, 2016, 2019). Rozwój analizowanych w pracy kompetencji może być powiązany z realizacją zadań rozwojowych w dorosłości, między innymi umiejętnością budowania relacji (Matczak, 2007; Palus, 2010). Warto zatem wdrożyć na lekcjach wychowawczych treningi analizowanych kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społeczno-moralnych, nie tylko dla dzieci zagrożonych wykluczeniem, ale dla wszystkich grup młodzieży. Konieczna wydaje się także edukacja rodziców i podnoszenie ich kompetencji, ponieważ poszczególne postawy i jakość funkcjonowania systemu rodzinnego, mają znaczenie dla wielkości zmiany rozwojowej, co szczegółowo przedstawiono w dyskusji wyników.

Optymistycznym wnioskiem jest fakt, że dzieci pozytywnie oceniają postawy rodziców zastępczych i jakość funkcjonowania rodziny. Jest to ważna informacja do walki ze stereotypami, krążącymi wokół pieczy zastępczej. Mimo że w ostatnich latach postawy Polaków wobec pomocy społecznej i pieczy zastępczej są pozytywne (Barłóg, Stradomska, 2017; Barłóg, 2020), to badania z 2018 roku wskazują na negatywne i stereotypowe postrzeganie dzieci wychowujących się w domach dziecka przez nauczycieli (Gamian-Wilk, Madeja-Bień, Domagała-Jędrzejewska, 2018). Wyniki niniejszej pracy wskazują, że praktycznie każde badane dziecko rozwija swoje pasje na zajęciach dodatkowych, czy otrzymuje kieszonkowe. Ponadto dzieci z poszczególnych typów rodzin zastępczych nie różnią się jakością życia materialnego, ani poziomem zabezpieczenia potrzeb fizycznych. Kwestią dalszych badań pozostaje znaczenie postawy nadmiernie ochraniającej dla poziomu badanych kompetencji oraz sposób optymalizacji procesu usamodzielnienia, tak aby zachować prawidłowy balans pomiędzy ochranianiem a przygotowywaniem wychowanków do samodzielności. Ważnym wydaje się także prowadzenie badań poszukujących przyczyn pojawienia się różnic w zakresie postrzegania prawa przez nastolatków z poszczególnych typów środowisk.

Istotnym jest, że niniejsza praca nie odpowiada na wszystkie pytania, czy problemy badawcze dotyczące pieczy zastępczej w Polsce, jednakże może stanowić inspirację dla kolejnych badań, zarówno jako pilotaż dla następnych analiz ilościowych, jak i jakościowych, a także jako kierunek myślenia o szansach rozwojowych dzieci z rozmaitych środowisk opiekuńczo-wychowawczych. Przejście od koncentracji jedynie na deficytach dzieci, ku dostrzeganiu u każdej osoby potencjału i szansy na szczęśliwe życie - może być nie tylko ideą, ale rzeczywistością

i skuteczną alternatywą, o czym przekonują kolejne publikacje w nurcie pozytywnego rozwoju młodzieży (Barłóg, 2023; 2024).

LITERATURA CYTOWANA

Adler A. (1986). *Sens życia*. Warszawa: PWN.

Albertson K.M., Moreno M.A., Garrison M.M., Evans Y.N., Ahrens K.R. (2018). Impacts of media on sexual behaviour and relationships among youth in foster care. *Child & Family Social Work*, 23, pp. 88-96. <https://doi.org/10.1111/cfs.12387>

Alexander D.E. (2013). Resilience and disaster risk reduction: an etymological journey. *Nat. Hazards Earth Syst. Sci.*, 13, 2707–2716. <https://doi.org/10.5194/nhess-13-2707-2013>

Allen K.D., Hendricks T. (2013). *Medicaid and Children in Foster Care*. Center for Health Care Strategies.

Andersson G. (2009). Foster children: a longitudinal study of placements and family relationships. *International Journal of Social Welfare*, 18; pp 13–26. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2008.00570.x>

Andrzejewski, M. (2012). Ewolucja pieczy zastępczej przez pryzmat nowych regulacji prawnych. *Teologia i Moralność*, t. 11, s. 105-125. <https://doi.org/10.14746/tim.2012.11.1.7>

Arnett J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties, *American Psychologist*, 55 (5), 469-480. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469>

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (2012). *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i Ska.

Bakiera, L. (2006). Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana. *Roczniki Socjologii Rodziny*, 17, s. 101-115.

Bakiera, L. (2007). Kształtowanie się tożsamości a relacje młodzieży z wychowawcami. [w:] B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (s. 75–99). Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM.

Bakiera, L. (2008). Rozwojowe współoddziaływanie pokoleń w rodzinie. Rodzice w wieku średnim i dorastające dzieci. *Psychologia Rozwojowa*, 1, 25-37.

Bakiera L. (2013a). *Czy dorastanie musi być trudne?* Warszawa: Scholar.

Bakiera L. (2013b). *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*. Warszawa: Difin.

Bakiera, L. (2013c). Zaangażowane rodzicielstwo w kontekście satysfakcji małżeńskiej i zawodowej. *Psychologia Rozwojowa*, 18(2), 21-23. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.13.008.1181>

Bakiera, L. (2016). Aversive parenting. An attempt of conceptualization. [w:] H. Liberska i M. Farnicka (red.), *Aggression as a challenge: Theory and research: Current problems* (s. 187-198). Peter Lang Edition.

Bakiera L. (2017). Doświadczenie rodzicielstwa i doświadczenia rodzicielskie. Propozycja konceptualizacji. *Psychologia rozwojowa*, 22, 2, s. 15-31. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.17.007.7039>

Bakiera, L. (2019). Wychowanie i rodzicielstwo, styl wychowania i styl rodzicielski. Analiza terminologiczna. *Psychologia Wychowawcza*, 58(16), 60-72. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.6361>

Bakiera L., Doiczman-Łoboda N. (2018). Funkcjonowanie dzieci, młodzieży i dorosłych w rodzinach rozłącznych przestrzennie na skutek migracji ekonomicznych. *Człowiek i Społeczeństwo*, t. XLV, s. 109-126. <https://doi.org/10.14746/cis.2018.45.6>

Baltes P.B. (1987). Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the Dynamics Between Growth and Decline. *Developmental psychology*, 23 (5), 611-626.

Baltes P.B. (1997). On the incomplete architecture of human ontology: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 23, 366–380.

Bandura A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: PWN.

- Barłóg M., Stradomska M. (2017). Samoocena i inteligencja emocjonalna jako indywidualne predykatory gotowości do tworzenia rodziny zastępczej, rodziny adopcyjnej oraz postawy względem pomocy społecznej. *Fides et Ratio*, 1 (29), s. 276-288.
- Barłóg M., Stradomska M. (2018). Diagnoza, jej metody i składowe oraz terapia psychologiczna jako etapy procesu wsparcia. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, t. 31, 107-118.
- Barłóg M. (2020). Rodziny zastępcze w postawach i opiniach młodych dorosłych. *Psychologia wychowawcza*, t.59, nr 17, s. 186-194. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.2662>
- Barłóg, M. (2023). The theory of positive youth development – Polish adaptation of the PYD-SF and PYD-VSF questionnaires. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 53(1), 77-84. <https://doi.org/10.34766/fetr.v53i1.1146>
- Barłóg M. (2024). The family as a key context for positive youth development. Legal, organizational, and psychological opportunities for integrating the family into the network of support and development of adolescents. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 57(1), 25-30. <https://doi.org/10.34766/fetr.v57i1.1258>
- Barnow B.S., Buck A., O'Brien K., Pecora P., Ellis M.L., Steiner E. (2015). Effective services for improving education and employment outcomes for children and alumni of foster care service: correlates and educational and employment outcomes. *Child and Family Social Work*, 20, pp 159–170. <https://doi.org/10.1111/cfs.12063>
- Basińska, B.A. (2016). *Emocje w pracy: rozszerzenie teorii Wymagania – Zasoby w Pracy*. Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- Bass S., Shields M.K., Behrman R.E. (2004). Children, Families, and Foster Care: Analysis and Recommendations. *Children, Families and Foster Care*, vol. 14 number 1, s.5-29.
- Beckmeyer J.J., Weybright, E.H. (2020). Exploring the associations between middle adolescent romantic activity and positive youth development. *Journal of Adolescence*, vol. 80, p. 214-219. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.03.002>
- Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Zysk i Ska.

- Beeman S.K., Kim H., Bullerick S. K. (2000). Factors affecting placement of children in kinship and nonkinship foster care. *Children and Youth Services Review*, vol. 22, is. 1, pp. 37-54. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(99\)00072-9](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(99)00072-9)
- Ben-David V., Jonson-Reid M. (2017). Resilience among adult survivors of childhood neglect: A missing piece in the resilience literature. *Children and Youth Services Review*, vol. 78, , pp. 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.014>
- Benson P. L. (1997). *All Kids are Our Kids*. Minneapolis, Minn, USA: Search Institute.
- Benson P. L., Scales P. C., Mannes M. (2003). Developmental strengths and their sources: Implications for the study and practice of community building. [in:] R. M. Lerner, F. Jacobs, D. Wertlieb (Eds.), *Handbook of applied developmental science: Vol.1. Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies and programs—Applying developmental science for youth and families: Historical and theoretical foundations* (pp. 369–406). Newbury Park, CA: Sage. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0091-9_2
- Benson P.L., Scales P.C., Hamilton S. F., Sesma Jr A. (2006). Positive Youth Development: Theory, Research and Applications. In: R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 894-941). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0116>
- Bernedo I.M., Garcia-Martin M.A., Salas M.D., Fuentes M.J. (2016). Placement stability in non-kinship foster care: variables associated with placement disruption. *European Journal of Social Work*, issue 6 p.917-930. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1076770>
- Berrick J. (1992). *A comparison of kinship foster homes and foster family homes: Implications for kinship care as family preservation*. Berkeley, CA: Child Welfare Research Center.
- Berrick J. D. (1997), Assessing Quality of Care in Kinship and Foster Family Care. *Family Relations*, 46, 3, 273-280.
- Berzonsky M., Branje S., Meeus W. H. J. (2007). Identity Processing Style, Psychosocial Resources, and Adolescents' Perceptions of Parent–Adolescent Relations. *The Journal of Early Adolescence*, 27, 324-345. <https://doi.org/10.1177/0272431607302006>

- Berzonsky M. (2008). Identity formation: The role of Identity Processing Style and Cognitive Processes. *Personality and Individual Differences*, 44, 645–655. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.09.024>
- Block, J., Kremen, A. M. (1996). IQ and Ego-Resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
- Boonstra H.D. (2011). Teen Pregnancy Among Young Women In Foster Care: A Primer. *Guttmacher Policy Review*, vol. 14, number 2, s.8-19.
- Bertalanffy L. von. (1969). *General System Theory*. New York: George Braziller,
- Bialecka - Pikul M. (2005). Relatywizm myślenia młodzieży i młodych dorosłych jako przejaw rozwoju dojrzałej teorii umysłu. *Psychologia rozwojowa*, t. 10, nr 3, s.51-68.
- Blakemore S. J. (2019). *Wynaleźć siebie. Sekretne życie mózgu nastolatka*. Warszawa: wydaw. Maman
- Błęszyński J. J. (2010). Miejsce dziecka niepełnosprawnego w procedurze adopcyjnej i pozainstytucjonalnych, rodzinnych formach opieki. *Seminare*, t.27, s.183-189.
- Bokszczanin A. (2015). *Postresowy wzrost i psychospołeczne funkcjonowanie młodzieży po doświadczeniach klęski powodzi*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Bonanno G. A. , Brewin C.R., Kaniasty K., La Greca A. M. (2010). Weighing the Costs of Disaster: Consequences, Risks, and Resilience in Individuals, Families, and Communities. *Psychological Science in the Public Interest* 11(1) 1–49. <https://doi.org/10.1177/1529100610387086>.
- Borchet J., Lewandowska-Walter A. (2017). Parentification – its direction and perceived benefits in terms of connections with late adolescents’ emotional regulation in the situation of marital conflict. *Current Issues in Personality Psychology*, 5 (2), s. 113–122. <https://doi.org/10.5114/cipp.2017.66092>
- Borucka A., Ostaszewski K. (2012). Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych. *Dziecko Krzywdzone*, nr 3, (40), s. 7-26.
- Bowlby J. (1971). *Attachment and loss*. Harmondsworth, Penguin.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of Human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.

- Bruskas D. (2008). Children in Foster Care: A Vulnerable Population at Risk. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, vol. 21, 2, pp. 70–77. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2008.00134.x>
- Brzezińska A. I. (2017). *Tożsamość u progu dorosłości. Wizerunek uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Poznań: UAM
- Brzezińska, A. I., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2011). Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt? *Nauka*, 4, 67-107.
- Brzezińska A. I., Czub T., Hejmanowski Sz., Rękosiewicz M., Kaczan R., Piotrowski K. (2012). Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości. *Kultura i edukacja*, nr 3 (89), s. 23-50.
- Brzezińska, A. I., Piotrowski, K. (2009). Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wyłaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS). *Studia Psychologiczne*, 47 (3), 93 - 109.
- Brzeziński J. (2014). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, PWN
- Brzytwa A. (2005). *Proces usamodzielnienia a poczucie wsparcia społecznego wychowanków domu dziecka (Na przykładzie wychowanków Domu Dziecka w Koźuchowie)*. Zielona Góra: Praca magisterska Uniwersytet Zielonogórski.
- Budziszewska, M. (2015). Opowieść „moi rodzice” w trzech fazach adolescencji i w dorosłości. Analiza narracji tożsamościowych. Warszawa: Liberi Libri.
- Buksik D. (1997). Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 13, 147-166
- Bundick M. J., Tirri K. (2014). Student Perceptions of Teacher Support and Competencies for Fostering Youth Purpose and Positive Youth Development: Perspectives from Two Countries. *Applied Developmental Science*, v18, n3, 148-162. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.924357>
- Bzdok D, Dunbar R.I.M., (2020). The neurobiology of social distance. *Trends in Cognitive Science* ;24:717–733. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.05.016>
- Cameron C., Reimer D., Smith M. (2016). Towards a theory of upbringing in foster care in Europe. *European Journal of Social Work*. Volume 19, Issue 2, p.152-170. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1030360>

- Cejudo J., Rodrigo-Ruiz D., Luz López- Delgado M., Losada L. (2018). Emotional Intelligence and Its Relationship with Levels of Social Anxiety and Stress in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6): 1073. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061073>
- Chen L.P. , Hassan Murad M., Paras M.L., Colbenson K.M., , Sattler A.L., Goranson E.N., Elamin M.B., Seime R.J., Shinozaki G., MD, Prokop L.J. , Zirakzadeh A. (2010). Sexual Abuse and Lifetime Diagnosis of Psychiatric Disorders: Systematic Review and Meta-analysis. *Mayo Clin Proc.*, 85 (7), 618–629. <https://doi.org/10.4065/mcp.2009.0583>
- Chen Zi, Solberg S., Ye A. (2020). Chinese Youth Career Adaptability: Contextual Influences and Pathways to Positive Youth Development. *Youth & Society*, vol. 52, issue 6. <https://doi.org/10.1177/0044118X18784058>
- Cheung, C. K., Lee, T. Y., Kwong, W. M., & Busiol, D. (2015). Review of the relationships between resilience and positive youth development. *Student well-being in Chinese adolescents in Hong Kong: Theory, intervention and research*, 113-126. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-981-287-582-2_10
- Christenson B. L., McMurtry J. (2009). A Longitudinal Evaluation of the Preservice Training and Retention of Kinship and Nonkinship Foster/Adoptive Families One and a Half Years After Training. *Child Welfare*, t.88, nr 4, pp. 5-22.
- Chutorański M. (2012). Moralność, rozwój moralny, wychowanie moralne. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2, 58, s.97-106.
- Cichy-Jasiocha B. (2017), Techniki wychowawcze rodziców a nadzieja na sukces u młodzieży w okresie późnej adolescencji. [w:] D. Opozda, M. Leśniak (red.), Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych, 63–74. Lublin: Episteme.
- Cierpka, A. (2003). Systemowe rozumienie funkcjonowania rodziny. [w:] Z.Jurkowski (red.), Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej, Warszawa: PAN,s. 107- 129.
- Cierpka A. (2013). *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*. Wydawnictwo: Eneteia.
- Cierpka A. (2014). Narrative identity of adolescents and family functioning. *Psychology of Language and Communication*, vol. 18, no. 3, 263-279. <https://doi.org/10.2478/plc-2014-0018>

Cierpka A. Wierzbicka J. (2013). Samoocena młodych dorosłych a style wychowania w rodzinie pochodzenia. *Psychologia wychowawcza*, nr 4, s. 80-92. <https://doi.org/10.5604/00332860.1093240>

Ciszkowska-Giedziun M., Zmysłowska M. (2018). The Family and Child Welfare System in Poland: Family Assistantship as a New Solution in Social Work with Families. *Child care in Practice*, vol. 24, issue 1, 29-42. <https://doi.org/10.1080/13575279.2016.1264367>

Cudak H. (2011). Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze. *Pedagogika rodziny* nr 1 (2) s. 7-14.

Czarkowski J.J. (red.), (2013). *Spółeczny Obraz Rodzinnej Pieczy Zastępczej - raport z badań*. Warszawa: Uczelnia Warszawska Marii Skłodowskiej - Curie.

Czarnecka M., Strzelecka M., Strzelecki W., Cybulski M (2008). Postrzeganie idealnego wizerunku kobiecego ciała przez kobiety w okresie wczesnej adolescencji. [w:] *Zagrożenia zdrowotne i społeczne dzieci i młodzieży*. Głowacka M.D., Mojs E. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, s. 120-123

Czarnecki K.M. (2000). Psychologiczne teorie rozwoju człowieka a realizm jego życia psychicznego: szkic teoretyczny. *Nauczyciel i Szkoła*, 2 (9), 23-31.

Czepczor K., Kościcka K., Brytek-Matera A. (2016). Społeczno-kulturowe postawy wobec własnego wyglądu i niezadowolenia z ciała u kobiet i mężczyzn w okresie późnej adolescencji: badania wstępne. *Polskie forum psychologiczne*, t. 21, nr 3, s. 364-377. <https://doi.org/10.14656/PFP20160303>

Czub M., Matejczuk J. (2015). *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Czyż E. (1999). *Stan przestrzegania praw wychowanków domów dziecka*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.

Czyżowska D. (2003). Doświadczenie a rozwój moralny jednostki. [w:] K Krzyżewski (red.) *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, Kraków[w:] Wydawnictwo UJ, s.199-208.

Czyżowska D. (2008). O celu i granicach rozwoju moralnego. *Analiza i egzystencja* 8, s. 85-101.

- Czyżowska D. (2011). O związkach między rozwojem moralnym a zachowaniami przestępczymi. *Roczniki psychologiczne*, t. XIV, nr 2, s. 123-140.
- Czyżowska D. (2013). O związkach między rozwojem poznawczym i rozumowaniem moralnym. *Argument*, vol. 3, 1, pp. 27–35.
- Czyżowska D., Niemczyński A., Kmieć E. (1993), Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych zebranych metodą L. Kohlberga, *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 2, s. 19-37.
- Czyżowska D., Oleszkowicz A. (2010). Związek między rozwojem myślenia moralnego a tendencją do zachowań agresywnych w sytuacjach trudnych w okresie dorastania. *Psychologia rozwojowa*, t. 15, nr 2, s.47-59.
- DeVooght K., Trends C., Blazey D. (2013). *Family Foster Care Reimbursement Rates in the U.S. A report from a 2012 National Survey on Family Foster Care Provider Classifications and Rates*. USA: Child trends.
- Diehl D.C., Howse R.B., Trivette C.M. (2011). Youth in foster care: developmental assets and attitudes towards adoption and mentoring. *Child and Family Social Work*, 16, pp. 81-92. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00716.x>
- Domagała-Zysk E., Knopik T., Osza U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*. Warszawa: Ośrodek rozwoju Edukacji.
- Dominiak-Kochanek, M., Gosk U. (2014). Postawy rodzicielskie matek i ojców wobec synów i córek w różnych fazach adolescencji. *Człowiek- niepełnosprawność – społeczeństwo*, 4, 26, s. 69-84. <https://doi.org/10.5604/17345537.1140750>
- Drabik-Podgórna V. (2018). Znaczenie kontekstów rodzinnych w konstruowaniu karier w nowych koncepcjach poradnictwa. *Wychowanie w rodzinie*. T XIX, 3, s. 321-339.
- Drozdowski L. (2011). „T” Dziecko, - dziecko z doświadczeniem kompleksowej traumy. [w:] L.Drozdowski, B.Weigl (red.), *Rodzinne domy dziecka - opieka, wychowanie, terapia*. Warszawa: Fundacja Orlen- Dar serca, s. 91-142
- Drozdowski, L. Weigl, B. (2011). Podręcznik dla opiekunów. Wstęp. [w:] L. Drozdowski, B. Weigl (red.), *Rodzinne domy dziecka - opieka, wychowanie, terapia*. Warszawa: Fundacja Orlen- Dar serca, s. 17-20.

- Dutra-Thomé L., DeSousa D., Koller S.H. (2019). Promotive and Risk Factors for Positive Youth Development among Emerging Adults in Brazil. *Child & Youth Care Forum*, v48 n2 p171-185. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9475-9>
- Eichas K. Ferrer-Wreder L., Olsson T.M. (2019). Contributions of Positive Youth Development to Intervention Science. *Child & Youth Care Forum*, Vol. 48, Is.2, pp 279 –287. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-09486-1>
- Elias M. J., Leverett L., Duffell J. C., Humphrey N., Stepney C., & Ferrito J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: Guilford, pp. 33–49.
- Elkind D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child development*, 38(4), 1025–1034.
- Erdem, G., DuBois, D. L., Larose, S., De Wit, D., & Lipman, E. L. (2016). Mentoring relationships, positive development, youth emotional and behavioral problems: Investigation of a mediational model. *Journal of Community Psychology*, 44(4), 464-483. <https://doi.org/10.1002/jcop.21782>
- Erikson E.H., Erikson J.M. (2011). *Dopelniony cykl życia*. Gliwice: Wydawnictwo Helion SA.
- Ettekal A., Mahoney J.L. (2017). Ecological Systems Theory. [in:] Peppler K.(eth.), *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning*, Publisher: SAGE, pp. 239-241.
- Fechter-Leggett M.O., O'Brien K. (2010). The effects of kinship care on adult mental health outcomes of alumni of foster care. *Children and Youth Services Review*, 32, p. 206–213. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.08.017>
- Feenstra J. S. (2015). Summer Camp and Positive Youth Development: Program With Romanian Youth. *The Physical Educator*, vol. 72, pp. 185-199. <https://doi.org/10.18666/TPE-2015-V72-I5-5743>
- Fernandez E. (2009). Children's wellbeing in care: Evidence from a longitudinal study of outcomes. *Children and Youth Services Review* 31 (2009) 1092–1100. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.07.010>
- Field D. (2008). *Osobowości rodzinne*. Warszawa: Logos.

- Flay B. R. (2002). Positive youth development requires comprehensive health promotion programs. *American Journal of Health Behavior*, 26, pp. 407–424.
- Flanagan S.K., Zaff J.F., Varga S.M., Margolius M. (2020) Webs of Supportive Relationships: A Positive Youth Development Approach to Career and Workforce Development with Risk-Immersed Youth. In: Yuen M., Beamish W., Solberg V. (eds) *Careers for Students with Special Educational Needs. Advancing Inclusive and Special Education in the Asia-Pacific*. Springer, Singapore.
- Font S.A (2014). Kinship and Nonrelative Foster Care: The Effect of Placement Type on Child Well-Being. *Child Development*, vol. 85, nr 5, pp. 2074–2090. <https://doi.org/10.1111/cdev.12241>
- Fredricks J. A., Simpkins S. D. (2012). Promoting Positive Youth Development Through Organized After-School Activities: Taking a Closer Look at Participation of Ethnic Minority Youth. *Child development perspectives*, vol. 6, issue 3, pp. 280–287. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00206.x>
- Frydenberg E. (2017) Positive Psychology, Mindset, Grit, Hardiness, and Emotional Intelligence and the Construct of Resilience: A Good Fit with Coping. In: *Coping and the Challenge of Resilience*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56924-0_2
- Gadomska-Lila K. (2015). Pokolenie Y wyzwaniem dla zarządzania zasobami ludzkimi. *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, nr 1, s. 25–39.
- Galaif E.R., Stein J.A., Newcomb M.D. Bernstein D.P. (2001). Gender differences in the prediction of problem alcohol use in adulthood: Exploring the influence of family factors and childhood maltreatment. *Journal of studies on alcohol*, 62, (4), pp. 486–93. <https://doi.org/10.15288/jsa.2001.62.486>
- Gamian-Wilk, M., Madeja-Bień, K., Domagała-Jędrzejewska, S. (2018). Różnice pomiędzy oceną zachowania dziecka wychowującego się w placówce opiekuńczo-wychowawczej jako instytucji pieczy zastępczej a dziecka wychowywanego w rodzinie. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 21, 4 (84), 99–112.
- Gawinecka M., Łucka I., Cebella A. (2008). Pamięć zdarzeń traumatycznych. *Psychiatria*, 5, 2, 65–69.
- Gestsdottir S., Lerner R.M. (2008). Positive Development in Adolescence: The Development and Role of Intentional Self-Regulation. *Human Development*, 51, pp. 202–224. <https://doi.org/10.1159/000135757>

- Gestsdottir S., Geldhof G.J., Lerner J.V, Lerner R.M. (2017). What Drives Positive Youth Development? Assessing Intentional Self-Regulation as a Central Adolescent Asset. *International Journal of Developmental Science* 11, 69–79. <https://doi.org/10.3233/DEV-160207>
- Ghera M.M., Marshall P.J., Fox N.A., Zeanah C.H., Nelson C.A., Smyke A.T., Guthrie D. (2009). The effects of foster care intervention on socially deprived institutionalized children's attention and positive affect: results from the BEIP study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 50, 3, pp 246–253. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01954.x>
- Gibbs, J., Basinger, K.S., Fuller, D. (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Gibbs J. C. (2019). *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*. Oxford Univeristy Press.
- Giertuga - Miłek, K. (2006). Adopcja i rodzina zastępcza jako forma rodzinnej opieki dla dzieci opuszczonych i porzuconych. *Studia Lubuskie*, nr 2, s. 83-95.
- Główny Urząd Statystyczny – Piecza zastępcza w 2018 r.
- Główny Urząd Statystyczny – Piecza zastępcza w 2019 r.
- Główny Urząd Statystyczny – Piecza zastępcza w 2023 r.
- Goluch-Koniuszy, Z., Fugiel J. (2009). Ocena sposobu żywienia i stanu odżywienia dziewcząt będących w okresie adolescencji, w tym stosujących diety odchudzające. *Roczn. Pzh*, 60, 3, s. 251-259.
- Gottlieb G. (1997). *Synthesizing nature-nurture: Prenatal roots of instinctive behavior*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Górska I. (2011). Rodzina zastępcza w perspektywie więzi emocjonalnych - relacje dziecko - rodzice zastępczy - rodzice biologiczni. [w:] A. Roguska, M. Danielak-Chomać, B. Kulig (red.), *Rodzinne formy opieki zastępczej. Teoria i praktyka*. Warszawa-Siedlce: Fundacja na rzecz dzieci i młodzieży "Szansa", Stowarzyszenie SOS wioski dziecięce w Polsce, s. 191-203.
- Grayson J. (2012). Mental Health needs of foster children and children at risk of removal. *Children, Youth, and Families Office*, Winter 2012, 2-5.
- Greszta E., Ryś M., Trębicka P. (2020). Typy par rodzicielskich –współzależność postaw rodzicielskich w diadzie. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio* 1 (41), 186-205. <https://doi.org/10.34766/fetr.v41i1.225>

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross J. J. (2008). Emotion regulation. In: *Handbook of emotions* M.Lewis,, J. M. Haviland-Jones,L. Feldman Barret (eth),, 497-513.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York: Guilford Press.
- Gruszecka E. (2015). Środowisko wychowawcze a poczucie krzywdy, wrażliwość na pokrzywdzenie i wybaczenie we wczesnej adolescencji. *Psychologia rozwojowa*, 20, 4, s.45-57. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.15.021.4464>
- Grzegorzewska I. (2011). Odporność psychiczna dzieci i młodzieży - wyzwanie dla współczesnej edukacji. *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1* (53), 37-51.
- Guajardo N. R., Snyder G., Petersen R. (2009). Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's social-cognitive development. *Infant and Child development*, Volume18, Issue1,p. 37-60. <https://doi.org/10.1002/icd.578>
- Gurba, E. (1993). Adaptacyjny charakter myślenia. *Przegląd Psychologiczny*, 2, 181-192.
- Gurba E. (2008). The attributes of adulthood recognised by adolescents and adults. *Polish Psychological Bulletin*, 39 (2), 129–137.
- Gurba E. (2009a). Wczesna dorosłość.[w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów rozwojowych człowieka*. Warszawa: PWN, s.202-233.
- Gurba E. (2009b). Uwarunkowania relacji rodzice – dorastające dzieci. [w:] M. Kielar-Turska (red.), *Studia nad rozwojem i wychowaniem : w osiemdziesiątą rocznicę powstania Zakładu Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej na Uniwersytecie Jagiellońskim*. Kraków[w:] UJ.
- Gurba E. (2010). Związek między stylami tożsamości i jakością relacji z rodzicami u młodzieży gimnazjalnej i licealnej. *Psychologia rozwojowa*, t.15, nr 4, s. 79-92.
- Gurba E. (2013). *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi*. Kraków: UJ.

- Gurba E. (2020). Konflikt rodziców z nastolatkami jako źródło doświadczanego stresu. [w:] A.Senejko, A. Czapiga (red.), *Oswojenie traumy odpowiedzi na wyzwanie współczesności*. Kraków[w:] Impuls, s. 125-144.
- Harris L.W., Cheney M. K. (2015). Positive Youth Development Interventions Impacting the Sexual Health of Young Minority Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Early Adolescence*, 38, 1, p. 1-44. <https://doi.org/10.1177/027243161555786>
- Hall C., Lindzey G. Campbell J.B. (2012). *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN.
- Hall G.S. (1904). *Adolescence*. New York: Prentice Hall.
- Hauser S.T., Powers S.I., Noam G.G., Jacobson A.M., Weiss B., Follansbee D.J. (1984), Familial Contexts of Adolescent Ego Development. *Child Development*, 55, 195–213.
- Heszen I. (2013). *Psychologia stresu*. Warszawa: PWN.
- Hollingworth K.E. (2012). Participation in social, leisure and informal learning activities among care leavers in England: positive outcomes for educational participation. *Child and Family Social Work* 17, pp 438–447. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2011.00797.x>
- Holt N.L. (2016). *Positive youth development through sport*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Holt N.L., Deal C.J., Pankow, K. (2020). Positive Youth Development Through Sport. In: Tenenbaum G., Eklund R.C. (eds.) *Handbook of Sport Psychology, Fourth Edition*. John Wiley & Sons, 429-446.
- Holtan A., Rønning J.A, Handegård B.H., Sourander A. (2005) A comparison of mental health problems in kinship and nonkinship foster care. *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 14, Issue 4, pp 200–207. <https://doi.org/10.1007/s00787-005-0445-z>
- Holtan A., Handegård B.H, Svein R.T., Vis S. A. (2013). Placement disruption in long-term kinship and nonkinship foster care. *Children and Youth Services Review*, vol. 35, is. 7, pp. 1087-1094. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.04.022>
- Hong J.S. Algood C.L., Chiu Y.L. Lee S.A.P. (2011). An Ecological Understanding of Kinship Foster Care in the United States. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 20, is. 6, pp. 863–872.

- Houdek V., Gibson J. (2017). *Treating Sexual Abuse and Trauma with Children, Adolescents, and Young Adults with Developmental Disabilities : A Workbook for Clinicians*. Publisher: Charles C Thomas Pub Ltd.
- Howse R.B., Diehl D.C., Trivette C.M. (2010). An Asset-Based Approach to Facilitating Positive Youth Development and Adoption. *Child Welfare*, vol. 89, No. 4, pp.101-117.
- Humphrey N., Lendrum A., Wigelsworth M., Greenberg M. (2016). Editorial introduction. *Cambridge Journal of Education*, volume 46, issue 3, pp. 271-275. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195947>
- Humphrey N., Lendrum A., Wigelsworth M., Greenberg M.T. (2019). Introduction. In: N. Humphrey, A. Lendrum, M. Wigelsworth, M. T. Greenberg (eth.) *Social and Emotional Learning*. New York: Routledge.
- Iachini A.L., Bell B.A., Lohman M., Beets M.W., Reynolds II J.F. (2017). Maximizing the Contribution of After-School Programs to Positive Youth Development: Exploring Leadership and Implementation within Girls on the Run. *Children& Schools*, vol. 39, is. 1, pp. 43-51. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw045>
- Imacka J., Bulsa M. (2012). Ryzykowne zachowania seksualne młodzieży jako czynnik zwiększający ryzyko zakażenia chorobami przenoszonymi drogą płciową. *Hygeia Public Health*, 47 (3), 272-276.
- Iniewicz, G. (2008). Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania. *Psychiatria Polska*, tom XLII, nr 5, s. 671-682.
- Iniewicz G., Dziekan K., Wiśniewska D., Czuszkiewicz A. (2011). Wzory przywiązania i lęk u adolescentów z diagnozą zaburzeń zachowania i emocji. *Psychiatria Polska*, t. XLV, nr 5, s. 693–702.
- Jamrozek, M. (1994). Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze (diagnoza, propozycje modyfikacji oraz wariantów zastosowań) *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 9, 117-127.
- Jamrozek, M. (2003). Wskaźniki sukcesu życiowego wychowanków rodzin zastępczych. [w:] A. Kalus (red.), *W świecie dziecka osieroconego i rodziny adopcyjnej*. (s. 59–90). Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego.

- Jamrożek, M. (2005). Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze (Analiza longitudinalna). Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Jankowiak B., Wojtynkiewicz E. (2018). Kształtowanie się tożsamości w okresie adolescencji a podejmowanie zachowań ryzykownych w obszarze używania alkoholu przez młodzież. *Studia edukacyjne*, 48, 169-185. <https://doi.org/10.14746/se.2018.48.11>
- Jankowska M. (2013). Postawy rodzicielskie ojca a styl przywiązaniowy w dorosłych relacjach córki. *Fides et Ratio*, t.13, nr 1, s.156-185.
- Jelicic H., Deborah L.B., Phelps E., Lerner R.M., Lerner J.C. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H Study of Positive Youth Development. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 31, issue 3. <https://doi.org/10.4324/9781003089407-15>
- Jones S., Bouffard S. (2012). Social and emotional learning in schools: from programs to strategies, *Social Policy Report*, 26 (4), pp. 1–22.
- Junik W. (2012). Teoretyczne i empiryczne podstawy wzmacniania rezyliencji (resilience) u dzieci z rodzin z problemem alkoholowym. *Dziecko Krzywdzone*, nr 3, (40), s. 27-45.
- Juroszek W. (2011). Postawy rodzicielskie a osobowość dziecka, [w:] A. Bartoszek (red.), *Familiaris splendor. Piękno życia rodzinnego jako wyzwanie dla społeczeństwa i Kościoła*. Katowice: KSJ, s. 167-176.
- Juroszek W. (2018). *Znaczenie postaw rodzicielskich i stylów przywiązania dla funkcjonowania psychospołecznego dziecka w życiu dorosłym*. Kraków: Impuls.
- Kaczmarek, Ł. (2011). Kwestionariusz Sprężystości Psychiczej – polska adaptacja Ego Resiliency Scale. *Czasopismo Psychologiczne*, 17, 263-265
- Kadzikowska-Wrzosek R. (2011). Postawy rodzicielskie a zdolności w zakresie samoregulacji: wychowawcze uwarunkowania gratyfikacji podstawowych potrzeb, internalizacji standardów oraz siły woli. *Psychologia rozwojowa*, t. 16, nr 4, s.89-108.
- Kalus A. (2014a). Methodological findings in studies on adoptive familie. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 3, 19–23. <https://doi.org/10.12740/APP/29504>
- Kalus A. (2014b). Rodzina adopcyjna. [w:] I.Janicka, H.Liberska (red.), *Psychologia rodziny*. Warszawa: PWN, s.331-352.

- Kalus A. (2014c). Rodzina zastępcza. [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*. Warszawa: PWN, s.353-386.
- Kalus A. (2016). Narratives of identity in adopted adolescents: interview analysis. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 4, 35–42. <https://psycnet.apa.org/doi/10.12740/APP/66306>
- Kalus A.M., Tukaj M. (2019). Teenage motherhood and the evaluation of relationships in the family of origin in mothers in their early adulthood. *Health Psychology Report*, vol. 7(2),103-112. <https://psycnet.apa.org/doi/10.5114/hpr.2019.85658>
- Kalus A., Szymańska J. (2019). Odraczanie rodzicielstwa a ocena rodziny pochodzenia przez młodych dorosłych. *Psychologia rozwojowa*, t. 24, nr 3, s.49-60. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.19.016.11294>
- Kałużka R. (2011). Nowy dom, nowa rodzina – perspektywa relacji między dzieckiem a najbliższym otoczeniem w kontekście adaptacji w rodzinnym domu dziecka. [w:] L.Drozdowski, B.Weigl (red.), *Rodzinne domy dziecka - opieka, wychowanie, terapia*. Warszawa: Fundacja Orlen- Dar serca, s. 37-67.
- Kasperska A., Siemieńczuk K. (2012). *Wszystko co chcesz wiedzieć o rodzicielstwie zastępczym*. Toruń: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej.
- Kazanowski Ł. (2010) Postawy rodzicielskie a style przywiązaniowe u dorosłych dzieci alkoholików. *Przegląd terapeutyczny*, nr 8, s.1-21.
- Keim, S. A., Daniels, J. L., Dole, N., Herring, A. H., Siega-Riz, A. M., & Scheidt, P. C. (2011). A prospective study of maternal anxiety, perceived stress, and depressive symptoms in relation to infant cognitive development. *Early human development*, 87(5), 373–380. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2011.02.004>
- Keyes C.L.M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, pp. 539–548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Keyes C.L.M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, pp. 395–402. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.395>

- Knopp, K. (2020). Inteligencja emocjonalna dzieci i młodzieży a ich funkcjonowanie w relacjach z rówieśnikami. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 44(4), 149-163. <https://doi.org/10.34766/fetr.v44i4.442>
- Kretek H. (2012). Teorie i stadia rozwoju moralnego dzieci i młodzieży. *Nauczyciel i Szkoła* 1, 51, s. 55-69.
- Kochan-Wójcik M. (2014). Female corporality: The body-self of mothers and daughters in relation to the family. *Polish Journal of Applied Psychology*, vol. 12 (1), pp. 27–44. <https://doi.org/10.1515/pjap-2015-0002>
- Kochanska G., Coy K.C., Murray K.T. (2001), The Development of Self-regulation in the First Four Yearsof Life. *Child Development*, 72, 1091–1111. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-8624.00336>
- Koh E., Testa F.M. (2008). Propensity Score Matching of Children in Kinship and Nonkinship Foster Care: Do Permanency Outcomes Still Differ? *Social Work Research*, vol. 32 Issue 2, p105-116. <https://doi.org/10.1093/swr/32.2.105>
- Koh E. (2010). Permanency outcomes of children in kinship and non-kinship foster care: Testing the external validity of kinship effects. *Children and Youth Services Review*. Vol. 32, Issue 3, March 2010, Pages 389-398. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.10.010>
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Volume One: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row Publishers.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development, Volume Two: The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row Publishers.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.
- Kowalski W. (2018). Preferowane wartości jako wyznaczniki życiowych celów i planów wychowanków opieki zastępczej w Polsce. [w:] Z.B. Gaś (red.), *Psychoprofilaktyka w świecie zagubionych wartości*. Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, s. 115-130.
- Kozina A., Wium N., Gonzalez J.M., Dimitrova R. (2019). Positive Youth Development and Academic Achievement in Slovenia. *Child & Youth Care Forum*, v48, n2, p223-240. 18 pp. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9457-y>
- Kozerska A. (2017). Wybrane psychologiczne koncepcje mądrości z perspektywy badań nad uczeniem się w okresie późnej dorosłości. *Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika*, 15, s. 125-134.

- Kroger J. (2007). *Identity development*. London: Sage Publication.
- Krok D. (2007). Znaczenie komunikacji interpersonalnej w funkcjonowaniu rodziny, [w:] B. Soiniński (red.), *Rodzina w świetle psychologii pastoralnej*. Łódź: Archidiecejalne Wydawnictwo Łódzkie.
- Krok D. (2010). Systemowe ujęcie rodziny w badaniach dobrostanu psychicznego jej członków. [w:] D. Krok, P. Landwójtowicz (red.), *Rodzina w nurcie współczesnych przemian*. Opole: Uniwersytet Opolski, s. 359-368.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., Zalewska A.M (2015). Aktywność obywatelska polskiej młodzieży w relacji do innych Europejczyków i w zależności od fazy adolescencji. *Psychologia rozwojowa*, 20, 14, s.11-23.
- Kuczamer-Kłopotowska S. (2016). Rola mediów społecznościowych w komunikacji pokolenia Y. *Handel wewnętrzny*, 3 (362), 216-227.
- Kusio U. (1998). *Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze: studium socjologiczne na przykładzie Lublina*. Lublin: UMCS.
- Kwak, A., Rymśa, M. (2006). System opieki zastępczej w Polsce - ocena funkcjonowania na przykładzie procesu usamodzielniania wychowanków. *Analizy i opinie*, nr 68, 12/2006.
- Kwiatkowska E. (2019). Poziom agresji a skłonność do zachowań ryzykownych młodzieży w okresie adolescencji. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J Paedagogia-Psychologia*, vol. 32, no 3, s. 197-216. <https://doi.org/10.17951/j.2019.32.3.197-216>
- Kwiatkowski P. (2018). Próba konstrukcji narzędzia do pomiaru pozytywnego rozwoju młodzieży. [w:] Z.B. Gaś (red.), *Psychoprofilaktyka w świecie zagubionych wartości*. Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, s. 35-62.
- Labouvie-Vief G. (1980), Beyond formal operations uses and limits of pure logic in life-span development. *Human Development*, 23, 141–161.
- Labouvie-Vief G. (1982), Dynamic development and mature autonomy: A theoretical prologue. *Human Development*, 25, 161–191.
- Labouvie-Vief G. (2003), Dynamic integration: Affect, cognition, and the self in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 201–206.
- Lachowska B.H. (2013). O znaczeniu modeli teoretycznych w badaniach rodziny. *Family Forum*, nr 3, s. 11-23.

- Larson R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), pp. 170–183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Larson R. W. (2006). Positive youth development, willful adolescents, and mentoring. *Journal of community psychology*, volume 34, issue 6, pp. 670–689. <https://doi.org/10.1002/jcop.20123>
- Lee T.Y., Cheung C.K., Kwong W.M. (2012). Resilience as a positive youth development construct: a conceptual review. *Scientific World Journal*, vol. 2012, p.9. <https://doi.org/10.1100/2012/390450>
- Lerner R. M. (1978). Nature, nurture, and dynamic interactionism. *Human development*, 21, pp. 1–20.
- Lerner R. M. (2003). Developmental assets and asset-building communities: A view of the issues. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 3–18). New York: Kluwer Academic/ Plenum Press.
- Lerner R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner R., Lerner J., Almerigi J., Theokas C., Phelps E., Gestsdottir S., Naudeau S., Jelicic H., Alberts A., Ma L., Smith L., Bobek D., Richman-Raphael D., Simpson I., DiDenti Christiansen E., von Eye A. (2005). Positive Youth Development, participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development, *Journal of Early Adolescence*, 25 (1), 17–71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Lerner R.M., Agans J. P., Arbeit M. R., Chase P. A., Weiner M. B., Schmid K. L. (2013) Resilience and Positive Youth Development: A Relational Developmental Systems Model. In: Goldstein S., Brooks R. (eds) *Handbook of Resilience in Children*. Springer, Boston, MA.
- Lerner R. M., Lerner J. V., Lewin-Bizan S., Bowers E. P., Boyd M. J., Mueller M. K., Napolitano C. M. (2011). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, 6 (3), 41–64. <https://doi.org/10.5195/jyd.2011.174>

- Lerner R.M., Chase P.A. (2019). *Enhancing Theory and Methodology in the International Study of Positive Youth Development: A Commentary*. Child Youth Care Forum 48, 2,: pp. 269-277. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10566-018-9485-7>
- Lewis K.M., Vuchinich S., Ji P., DuBois D.L., Acock A., Bavarian N., Day J., Silverthorn N., Flay B.R. (2016). Effects of the Positive Action Program on Indicators of Positive Youth Development Among Urban Youth. *Applied Developmental Science*, 20(1), 16–28. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10888691.2015.1039123>
- Lewko G. (2011). Obraz kliniczny dziecka trafiającego do różnych form opieki zastępczej. [w:] L. Drozdowski, B. Weigl (red.), *Rodzinne domy dziecka - opieka, wychowanie, terapia*. Warszawa: Fundacja Orlen- Dar serca, s. 67-91.
- Liberska H. (2006). Tożsamość a orientacja przyszłościowa w adolescencji. *Psychologia rozwojowa*, t. 11, nr 4, s. 65-79.
- Liberska H. (2007). Perspektywy temporalne młodzieży niedostosowanej społecznie. *Psychologia rozwojowa*, t. 12, nr 2, s. 35-49.
- Liberska H. (2014). Rozwój rodziny i rozwój w rodzinie. [w:] I.Janicka, H.Liberska (red.), *Psychologia rodziny*. Warszawa: PWN, s.221-242.
- Liberska H., Głogowska K., Deja M. (2016). Przywiązanie do rodziców i rówieśników jako predyktor samooceny w okresie adolescencji. *Czasopismo psychologiczne*, 22, 2, s. 219-227.
- Liberska H., Matuszewska M. (2007). Rodzinne uwarunkowania zachowań agresywnych u młodzieży. *Roczniki socjologii i rodziny*, t. XVIII, s.187-200.
- Liberska H., Matuszewska M. (2014). Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania. [w:] I.Janicka, H.Liberska (red.), *Psychologia rodziny*. Warszawa: PWN, s.115-140.
- Lobenstein M. (2018). Teaching Suicide Prevention Is Positive Youth Development *Journal of Extension*, v56 n7, pp 7. <https://doi.org/10.34068/joe.56.07.10>
- Lipska A., Zagórska W. (2011). „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia. *Psychologia rozwojowa*, tom 16, nr 1 s. 9–21.

Longeot T. (1979). *Echelle de developpement de la pensée logique*. Issy-le Moulineaux, EditionsScientifi - ques et Psychologiquesdu EAP.

Longeot, F. (1985), Structures et fonctionnement cognitif a la lumière de l'analyse factorielle. *Archives de Psychologie*, 53, 465–467

Lopes S., Geldhof J.G., Bowers E.P., Thogmartin A (2018). 4S Positive Youth Development in Latin America: Professional Schools in Costa Rica. *Journal of Extension*, v. 56 n1, p.9. <https://doi.org/10.34068/joe.56.01.26>

Lopez M.L., del Valle J.F. (2016). Foster carer experience in Spain: Analysis of the vulnerabilities of a permanent model. *Psicothema*, vol. 28, no. 2, p. 122-129. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.168>

Łockiewicz M., Jankowska A. (2012) Pełnienie funkcji rodziny zastępczej a relacje małżeńskie. [w:] T. Rostowska, A. Lewandowska-Walter (red.), *Małżeństwo i rodzicielstwo a zdrowie* (red.) Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s.124-147.

Łuczak, E. (1994). Środowisko wychowawcze rodzin zastępczych. *Opieka – Wychowanie – Terapia*, 1, 13–18.

Łuczyński A. (2008). *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcjonalnych*, Lublin: KUL.

Łodygowska, E., Chęć M. (2020). Związki między inteligencją emocjonalną a retrospektywną oceną postaw rodzicielskich. *Psychologia wychowawcza*, nr 17, s. 51-64.

Łukasiewicz J., Stencel M. (2018). System wartości w kontekście planowania przyszłości u młodzieży wychowującej się w rodzinach zastępczych i w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. [w:] Z.B. Gaś (red.), *Psychoprofilaktyka w świecie zagubionych wartości*. Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, s. 131-150.

Łysoń P., Kaim K., Kucharczyk S., Marzęcka J., Król E., Cuber L., Niemiec E., Szwed M. (2013). *Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2012 roku*. Warszawa: GUS.

Ma C.M.S. (2019). The Relationship Between Social Support and Life Satisfaction Among Chinese and Ethnic Minority Adolescents in Hong Kong: the Mediating Role of Positive Youth Development. *Child Indicators Research*, pp. 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09638-2>

- Ma C.M.S. Shek, D.L.T. (2019). Objective Outcome Evaluation of a Positive Youth Development Program: The Project P.A.T.H.S. in Hong Kong. *Research on Social Work Practice*, vol. 29, 1, pp. 49-60. <https://doi.org/10.1177/1049731517711246>
- Mackova J., Dankulincova-Veselska Z., Filakovska-Bobakova D., Madarasova-Geckova A., van Dijk J.P., Reijneveld S.A. (2019). Crisis in the Family and Positive Youth Development: The Role of Family Functioning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (10), 1678, p.11. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101678>
- Mahoney J. L., Weissberg R. P. (2018). Foreword: Social and emotional learning in and out of school benefits young people. In: H.J. Malone (eth.) and E. Devaney, D. Maroney (vol. Eds.), *Social and emotional learning in out-of-school time: Foundations and futures* (pp. xiii–xx). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Makara-Studzińska M. (2011). Rola doświadczania przemocy w dzieciństwie w podejmowaniu zachowań ryzykownych w okresie adolescencji. *Horyzonty Psychologii*, t. 1, nr 1, s. 61-79.
- Mandal E., Zalewska K. (2012). Style przywiązania, traumatyczne doświadczenia z okresu dzieciństwa i dorosłości, stany psychiczne oraz metody podejmowania prób samobójczych przez kobiety leczone psychiatrycznie. *Psychiatria Polska* nr 1, s. 75-84.
- Marchwicki P. (2006). Teoria przywiązania J.Bowlby`ego. *Seminare*, nr 23, s.365-383.
- Margasiński A. (2009). *Skale oceny rodziny. Polska adaptacja FACES-IV (Flexibility and Cohesion Evaluation Scales) Davida H. Olsona*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Maslow A. (2018). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PWN.
- Masten A. S. (2014). Invited Commentary: Resilience and Positive Youth Development Frameworks in Developmental Science. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 43., p. 1018–1024. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0118-7>
- Matczak A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Matczak A. (2007). *Kwestionariusz kompetencji społecznych*. Warszawa: Pracownia testów psychologicznych PTP.
- Matczak A., Jaworowska A. (2006). *Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINEMO*. Warszawa: Pracownia testów psychologicznych PTP.
- Matczak A., Knopp K. A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Liberi Libri
- Matczak, A., Piekarska, J. (2011). *Test Rozumienia Emocji TRE. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matczak, A., Piekarska, J., Studniarek, E. (2005). *Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze SIE-T. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matejek J. (2015). Rodzina zastępcza spokrewniona jako środowisko wychowawcze. *Roczniki pedagogiczne*, t. 7 (43), nr 4, s.119-136.
- Mazur - Wierzbicka E. (2015). Kompetencje pokolenia Y. *Studia i prace wydziału nauk ekonomicznych i zarządzania*, nr 39, t. 3, s. 307-320.
- McCrae J.S., Lee R.B., Barth R.P. Rauktis M.E. (2010). Comparing Three Years of Well-Being Outcomes for Youth in Group Care and Nonkinship Foster Care. *Child Welfare*, vol. 89, no. 2, 229-49.
- McKellar N. (2007). Foster Care for Children: Information for teachers. *NASP Communiqué*, vol. 36, number 4, s.29-32.
- Mendle J., Leve L.D., Ryzin M.V., Natsuaki M.N., Ge X. (2011). Associations Between Early Life Stress, Child Maltreatment, and Pubertal Development Among Girls in Foster Care. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 4, p. 871-880. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1532-7795.2011.00746.x>
- Metzger J. (2008). Resiliency in Children and Youth in Kinship Care and Family Foster Care. *Child welfare*, 87 (6), pp. 115-140.
- Mickiewicz P. (2013). *Formy opieki nad dzieckiem*. [w:] A.Kwaśniewska (red.), *Poradnik rodzicielstwa zastępczego*. Warszawa: Stowarzyszenie interwencji Prawnej.
- Michalska, P., Szymanik-Kostrzewska, A., Gurba, E., Trempała, J. (2016). Rozwój myślenia w dorosłości: o sposobach badania rozumowania postformalnego w codziennych sytuacjach. *Psychologia Rozwojowa*, tom 21, nr 2, 55-71.

- Michałek J., Rostowska T. (2014a). Personal identity among adolescents from transnational familie. *Current Issues in Personality Psychology*, volume 2 (1), s. 30-37.
- Michałek J. Rostowska T. (2014b). Parents' labour migration: the link between adolescents' perceptions of parental attitudes and their personal identity in the area of school and occupation In: P. Cunningham, N. Fretwell (eds.). *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education*. London: CiCe, pp.222-236,
- Michałek J., Rostowska T. (2014c). Percepcja relacji rodzinnych a cechy temperamentu u młodzieży z rodzin migracyjnych. *Polskie Forum Psychologiczne*, tom 19, numer 1, s. 71-86.
- Miłkowska A., Rostowska T. (2013). Kompetencje społeczne u młodzieży z rodzin zastępczych oraz rodzin pełnych. *Psychologia wychowawcza*, nr 4, s. 64–79.
- Minuchin P. (1975). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Minuchin P. (2002). Looking toward the horizon: present and future in the study of family systems, In: J. P. Mchale, W. S. Grolnick (eth.), *Retrospect and prospect in the psychological study of families*, Mahwah, pp. 259–260.
- Moore K. A., Glei D. (1995). Taking the plunge: An examination of positive youth development. *Journal of Adolescent Research*, 10 (1), pp. 15–40.
- Mueller SC, Maheu FS, Dozier M, Peloso E, Mandell D, Leibenluft E, Pine DS, Ernst M. (2010). Early-life stress is associated with impairment in cognitive control in adolescence: an fMRI study. *Neuropsychologia*, 48 (10), 3037-44. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.06.013>
- Musiał D. (2007). Kształtowanie się tożsamości w adolescencji. [w:] P.Francuz, W.Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*. Tom XIV. Lublin: KUL.
- Napiórkowska K., Uliasz T. (2011). Profilaktyka i system pieczy zastępczej jako narzędzia przeciwdziałania marginalizacji społecznej dziecka. [w:] A.Roguska, M.Danielak-Chomać, B.Kulig (red.), *Rodzinne formy opieki zastępczej teoria i praktyka*. Warszawa - Siedlce: Fundacja na Rzecz Dzieci i Młodzieży „Szansa”, Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce, s. 37-45.

Newman T.J., Lower-Hoppe L.M., Burch M., Paluta L.M. (2020). Advancing positive youth development-focused coach education: contextual factors of youth sport and youth sport leader perceptions. *Managing Sport and Leisure*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/23750472.2020.1766760>

Norton C.L., Watt T.T. (2014). Exploring the Impact of a Wilderness-Based Positive Youth Development Program for Urban Youth. *Journal of Experiential Education*, vol. 37(4), 335–350. <https://doi.org/10.1177/1053825913503113>

Obuchowska I. (2009). Adolescencja. [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN, s.163-201.

O'Donnell J. (2001). Paternal involvement in kinship foster care services in one father and multiple father families. *Child Welfare*, 80, (4), s. 457–479.

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

Ogińska-Bulik N., Zadworna-Cieślak M. (2013). Percepcja postaw rodzicielskich a osobowy wzrost po traumie u dzieci i młodzieży – ofiar wypadków drogowych. *Psychologia rozwojowa*, t.18, nr 1, s.57-68.

Olejnik M. (2009). Średnia dorosłość. [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów rozwojowych człowieka*. Warszawa: PWN, s. 234-262.

Oleszkowicz A. (1999). Miejsce i rola buntu młodzieńczego w kształtowaniu się tożsamości osobistej i społecznej. [w:] T. Rzepa (red.), *W poszukiwaniu tożsamości*. Szczecin:

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 51-62.

Oleszkowicz A. (2006). *Bunt młodzieńczy Uwarunkowania, formy, skutki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Oleszkowicz A., Misztela A. (2015). Kryteria dorosłości z perspektywy starszych adolescentów i młodych dorosłych. *Psychologia rozwojowa*, t. 20, nr 1, s.41-55.

Oleszkowicz A., Senejko A. (2011). Dorastanie, [w:] J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka*,. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s.259-286.

- Olson D.H., Mc Cubbin H.I. (1982). Circumplex Model of marital and family systems: V. Application to family stress and crisis intervention, [w:] H.I. Mc Cubbin, J.M. Patterson (red.), *Family stress coping and social support*. Springfield: III.
- Olson D.H., Mc Cubbin H.I., Barnes H., Larsen A., Muxen M., Wilson M. (1985). *Family Inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle*. St. Paul: Family Social Science.
- Olson D.H., Gorall D.M., *Circumplex Model of Marital and Family Systems*, [w:] F. Walsh (red.), *Normal Family Processes*, Guilford, New York 2003, s. 514-547.
- Ostaszewski K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Overton W. F. (1973). On the assumptive base of the nature-nurture controversy: Additive versus interactive conceptions. *Human Development*, 16, (1-2), pp. 74-89.
- Pakuła M., Wawer R. (2013). Edukacja zawodowych rodzin zastępczych w Polsce. *Edukacja-Technika-Informatyka*, t.4, nr 1, s.219-225.
- Palus K. (2010). *Wybrane psychologiczne uwarunkowania braku partnera życiowego w okresie wczesnej dorosłości*. Poznań: UAM.
- Paricio D., Herrera M., Rodrigo M.F., Viguer P. (2020). Association Between Group Identification at School and Positive Youth Development: Moderating Role of Rural and Urban Contexts. *Front. Psychol.*, 7, 11, 1971. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01971>
- Pascual-Leone A., Bartres-Faz D. (2021). *Human Brain Resilience: A Call to Action*. *Annals of Neurology*; 90, 3, 336-349. <https://doi.org/10.1002/ana.26157>
- Paszkowska-Rogacz A. (2015). Orientacja temporalna młodzieży a jej dojrzałość do planowania kariery. *Studia poradoznawcze*, 4, s. 85-105.
- Perez-Fuentes M. , del Mar Molero Jurado M., Belén Barragán Martín A., Gázquez Linares J.J. (2019). Family Functioning, Emotional Intelligence, and Values: Analysis of the Relationship with Aggressive Behavior in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (3); 478. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph16030478>

- Pervin L. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: GWP.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1–12.
- Pietkiewicz I., Tomalski R. (2018). Zaburzenia związane z traumą - perspektywa teoretyczna. *Czasopismo psychologiczne*, 24 (2) s. 261-268.
- Pilarczyk H. (2014). Rodzina a wartości moralne. Miejsce ich nauczania, weryfikacji i realizacji. *Teologia i moralność*, 2 (16), 51-63.
- Pinto, T. M., Laurence, P. G., Macedo, C. R., & Macedo, E. C. (2021). Resilience programs for children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 754115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.754115>
- Pisarska A., Ostaszewski K. (2012). Resilience w rodzinie – wyniki badań warszawskich gimnazjalistów. *Dziecko Krzywdzone*, nr 3, (40), s. 62-83.
- Plopa M. (2011). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków[w:] Impuls.
- Plopa M. (2014). *Rodzice a młodzież. Teoria i metoda badania*. Warszawa: Vizja Press & It.
- Polkowski, T. (2006). Program PRIDE w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. *Probl. Opiek.-Wychow.* nr 3 s. 17-24
- Pomarańska-Bielecka M. (2007). Jakie są prawa dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej i czy te prawa są takie same, jak każdego innego dziecka? [w:] S.Stasiak (red.), *Rodzinne formy opieki zastępczej - poradnik prawny*. Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, s.5-7.
- Ponczek D., Olszowy I. (2012). Styl życia młodzieży i jego wpływ na zdrowie. *Probl Hig Epidemiol*, 93 (2): 260-268.
- Potemkowski A. Wąsik M., Samochowiec A. (2016). Postawy rodzicielskie a agresja młodzieży w subkulturze Emo. *Psychiatr. Pol.*; 50(1): 19–28.
- Povilaitis V., Tamminen K.A. (2018). Delivering Positive Youth Development at a Residential Summer Sport Camp. *Journal of Adolescent Research*. Vol 33, Issue 4, 2018. pp. 470–495. <http://dx.doi.org/10.1177/0743558417702478>

- Posłuszna-Owcarz M. (2012). Zdrowa rodzina adopcyjna - to znaczy jaka? *Acta Universitatis Lodzianensis, folia psychologica* 16, s.73-87.
- Przeperski J. (2017). Nowe paradygmaty w obszarze wsparcia rodziny w środowisku lokalnym w perspektywie umieszczania dzieci w pieczy zastępczej. *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika XXXIV, 2, Nauki Humanistyczno-Społeczne*, zeszyt 440, s. 103-119.
- Przetacznik - Gierowska M., Makiełło – Jarża G. (1985). Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego. Warszawa: WSiP.
- Przetacznik-Gierowska M, Tyszkowa M. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
- Przybyłka A. (2014). Rodzinne formy opieki nad dzieckiem w Polsce. *Studia Ekonomiczne: Polityka społeczna wobec problemu bezpieczeństwa socjalnego w dobie przeobrażeń społeczno-gospodarczych*, nr 179, 14, s.74-84.
- Publicewicz A., Oleszkowicz A. (2020). Doświadczenie parentyfikacji a poczucie tożsamości w okresie wczesnej dorosłości. *Psychologia rozwojowa*, tom 25, nr 1, s. 85–99.
- Reilly T. (2003). Transition from care: Status and outcomes of youth who age out of foster care. *Child welfare*, 82(6):727-746.
- Rice K., Girvin H., Primak S. (2014). Engaging Adolescent Youth in Foster Care through Photography. *Child Care in Practice*, vol. 20, no. 1, pp. 37-47. <http://dx.doi.org/10.1080/13575279.2013.847054>
- Rogowska A. M., Zmaczyńska-Witek B., Łatka I., Kardasz Z. (2021). Emotional intelligence and coping with stress in foster parents. *Family Forum*, 11, 165-190. <https://doi.org/10.25167/FF/4504>
- Roguska, A. (2011). Rodzinna opieka zastępcza i działania wspierające rodzinę naturalną. [w:] A.Roguska, M.Danielak-Chomać, B.Kulig (red.), *Rodzinne formy opieki zastępczej teoria i praktyka*. Warszawa - Siedlce: Fundacja na Rzecz Dzieci i Młodzieży „Szansa”, Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce, s.19-37.
- Rosenblum, G. D., & Lewis, M. (2003). Emotional development in adolescence. In: G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 269–289). Blackwell Publishing.
- Rostowska T. Borchet J. (2016). Proces parentyfikacji w kontekście teorii systemowej. *Roczniki pedagogiczne*, t. 8 (44) nr 3, s. 5-21.

- Rostowska, T., Rostowski, J. (2006). Jakość życia rodzinnego w kontekście teorii systemowej. *Pedagogika Rodziny*, 1, 127-146.
- Rostowska T., Spryszyńska M. (2014). Małżeństwo a funkcjonowanie rodziny. *Roczniki pedagogiczne*, t. 6(42), nr 3, s.29-50.
- Rostowski J., Rostowska T. (2014). Małżeństwo i miłość. Warszawa: Difin.
- Rustecka- Krawczyk A. (2012). W poszukiwaniu czynników chroniących młodzież z grupy ryzyka. *Dziecko Krzywdzone*, nr 3, (40), s. 46-61.
- Ruszkowska M. (2013). *Diagnoza rodzin zastępczych w obliczu dylematów współczesności*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Ryś M. (2004). *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Ryś M. (2011). Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 2(6), 65-84.
- Ryś M. (2016). *Odporność psychiczna osób wzrastających w różnych systemach rodzinnych*. Warszawa: Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.
- Ryś M. (2020). *Poczucie własnej wartości i odporność psychiczna osób wzrastających w różnych systemach rodzinnych*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe UKSW.
- Ryś M., Trzęsowska-Greszta E. (2018). Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej. *Kwartalnik naukowy Fides et Ratio* 34(2), 164-196.
- Rzepecka, J. P. (2011). Stawiając granice, nie ograniczasz miłości – tworzenie skutecznego systemu wychowawczego. [w:] L.Drozdowski, B.Weigl (red.), *Rodzinne domy dziecka - opieka, wychowanie, terapia*. Warszawa: FundacjaOrlen-Dar serca, s. 29-36.
- Sadowska M., Brachowicz M. (2008). Struktura inteligencji emocjonalnej, *Studia z Psychologii w KUL*, s. 65 -79.
- Sanders J., Munford R., Thimasarn - Anwar T., Liebenberg L. (2015). The role of positive youth development practices in building resilience and enhancing wellbeing for at-risk youth. *Child Abuse & Neglect*, 42, p. 40-53. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.02.006>

- Sękowski A., Gwiazdowska-Stańczak, S. (2017). Postrzeganie postaw rodzicielskich przez uczniów z wysokimi osiągnięciami szkolnymi. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 23, 1, 121-135.
- Schmid K.L., Phelps E., Lerner R.M. (2011). Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development. *Journal of Adolescence*, vol. 34, is.6, pp. 1127-1135. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.009>
- Schofield G., Beek M. (2009). Growing up in foster care: providing a secure base through adolescence. *Child and Family Social Work*, 14, pp 255–266. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00592.x>
- Senejko A. (1997). Specyfika obron psychospołecznych młodzieży jako reakcji nazagrażające wydarzenia życiowe. [w:] Z. Łoś, A. Oleszkowicz (red.), *Rozwój człowieka i jego zagrożenia w świetle współczesnej psychologii*, Wrocław–Lubin: Linea, s. 289–311.
- Senejko A. (2001). Przed czym i w jaki sposób broni się współczesna młodzież. [w:] A. Keplinger (red.), *Młodzież w zmieniającym się świecie*. Prace Psychologiczne LIV, Wrocław[w:] Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 68–90.
- Senejko A. (2002). Korelaty konstruktywności obron psychologicznych w adolescencji. *Psychologia Rozwojowa*, 7, 3, s. 92–107.
- Senejko A. (2003). Psychiczne i psychospołeczne obrony człowieka w ich teoretycznym i empirycznym wymiarze. *Studia Psychologiczne*, 41, 4, s. 87–104.
- Senejko A. (2005). Rozwojowe aspekty doświadczania zagrażających wydarzeń życiowych. *Psychologia rozwojowa*, tom 10, nr 3s. 167–175.
- Senejko A. (2010). *Obrona psychologiczna jako narzędzie rozwoju. Na przykładzie adolescencji*. Warszawa: PWN.
- Senejko A., Łoś Z. (2015). Właściwości polskiej adaptacji Inwentarza Stylów Tożsamości (ISI-5) Michaela Berzonsky'ego i współautorów. *Psychologia rozwojowa*, tom 20, nr 4, s. 91–104
- Senejko A., Oleszkowicz, A. (2013). *Psychologia dorastania*. Warszawa: PWN.
- Shek D., Siu A.M.H, Lee T. (2007). The Chinese Positive Youth Development Scale: A Validation Study. *Research on Social Work Practice*, 17(3):380-391. <http://dx.doi.org/10.1177/1049731506296196>

Shek D.T.L., Ma H.K., Sun R.C.F. (2012). A brief overview of adolescent developmental problems in Hong Kong. [IN:] Merrick J, Shek D.T. L., Ma H.K. (eth.). *Positive Youth Development : A New School Curriculum to Tackle Adolescent Developmental Issues*, pp. 1-23.

Shek D.T.L., Sun R.C.F., Merrick J. (2013). Introduction: Positive youth development constructs: Conceptual review and application. [in:] Merrick, J., Sun, R. C. F., Shek, D. T. L. (eth). *Positive Youth Development : Theory, Research and Application*. New York: Nova Science Publishers, Inc., p XV-XIX.

Silbereisen R.K., Lerner R.M. (2007). *Approaches to Positive Youth Development*. USA: Sage Publications.

Siudem A.(2013). Zachowania ryzykowne młodzieży gimnazjalnej. *Psychologia rozwojowa* 18, 1, s. 69-85.

Smith E.P., Witherspoon D.P., Osgood D.W. (2017). Positive Youth Development among Diverse Racial-Ethnic Children: Quality Afterschool Contexts as Developmental Assets. *Child Development*, v. 88, n 4, p.1063-1078. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/cdev.12870>

Smits I., Soenens B., Luyckx K., Duriez B., Berzonsky M., Goossens L. (2008). Perceived parenting dimensions and identity styles: Exploring the socialization of adolescents' processing of identity-relevant information. *Journal of Adolescence*, Volume 31, Issue 2, Pages 151-164. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.007>

Smolińska-Theiss B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem - przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1, s. 13-26.

Stańczak J., Stelmach K., Urbanowicz M. (2016). *Małżeństwa oraz dietność w Polsce*. Warszawa: GUS.

Steć M. (2015). Doświadczenia edukacyjne a rozwój moralny młodzieży. Uzasadnienie potrzeby badań nad relacją pomiędzy nauczaniem etyki w szkołach a stymulacją rozwoju społeczno-moralnego młodzieży. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Psychologica*, tom VIII, s. 34-50.

Stefańska-Klar R. (2009). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów rozwojowych człowieka*. Warszawa: PWN, s.130-162.

Stein R.E., Hurlburt M.S., Heneghan A.M., Zhang J., Rolls-Reutz J., Landsverk J., McCue Horowitz S. (2014). Health status and type of out-of-home placement: informal kinship care in an investigated sample. *Academic Pediatrics*, Nov-Dec, Vol. 14 (6), pp. 559-64. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.04.002>

Stephens, L. E., Bowers, E. P., & Lerner, J. V. (2018). Positive youth development and adolescent eating disorder symptomatology: The role of natural mentors. *Journal of Community Psychology*, 46(4), 473-488. <https://doi.org/10.1002/jcop.21952>

Stępień-Nycz M. (2015). *Rozwój reprezentacji emocji w dzieciństwie*. Warszawa: Liberi Libri.

Straś-Romanowska M. (2009). Późna dorosłość. Wiek starzenia się. [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów rozwojowych człowieka*. Warszawa: PWN, s.263-292.

Strelau J. (2016). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: PWN.

Strzelecki W., Cybulski M., Strzelecka M. (2009). Rola poczucia umiejscowienia kontroli w kształtowaniu wybranych zachowań zdrowotnych adolescentów. *Nowiny lekarskie*, 78, 1, s. 18-22.

Szarfenberg R. (2011). Interwencja rodzinna i piecza zastępcza – pomiędzy mediami, polityką i dowodami. [w:] D. Trawkowska (red.), *Pomoc społeczna wobec rodzin. Interdyscyplinarne rozważania o publicznej trosce o dziecko i rodzinę*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.

Szuman S., Pieter J., Weryński H. (1933). *Psychologia Światopoglądu Młodzieży : idializm, filozofja, religja*. Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego.

Szymańczak J. (2003). *Opieka zastępcza nad dzieckiem w Polsce w latach 1991-2003*. Warszawa: Kancelaria Sejmu Biuro Studiów i Ekspertyz, informacja nr 995.

Szymańczak J. (2016). *Dzieci „odbierane” rodzicom – przyczyny umieszczania dzieci w pieczy zastępczej*. Analizy nr 5, 141. Biuro Analiz Sejmowych.

Szymczyk L. (2017). Rola rodziny w rozwijaniu systemu wartości. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 26,1 s. 7-20.

Śląski S. (2005). Dorosłe dzieci alkoholików oraz ich rodzice – aktualny stan badań. *Roczniki psychologiczne*, t. VIII, nr 2, s. 37-54.

Śmieja M., Orzechowski J. (2008). Inteligencja emocjonalna: Fakty, mity, kontrowersje, [w:] *Inteligencja emocjonalna: Fakty, mity, kontrowersje*, M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), s.19 -45, Warszawa: PWN.

Tanaś Ł., Rysielska L., Kaczan R., Żylich P.O. (2015). Rozwój myślenia społeczno-moralnego we współczesnej koncepcji poznawczo-rozwojowej: pomiar i przykłady zastosowań w edukacji. *Psychologia wychowawcza*, nr 7, s.7-23.

Taylor R.D., Oberle E. Durlak J.A. Weissberg R.P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, Volume 88, Number 4, Pages 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Terelak J. (2001). *Psychologią stresu*. Warszawa: PWN.

Tirrell J.M.; Geldhof, G. J.; King P. E.; Dowling E.M.; Sim A. T. R.; Williams K.; Iraheta G.; Lerner, J. V.; Lerner R.M. (2019). Measuring Spirituality, Hope, and Thriving among Salvadoran Youth: Initial Findings from the Compassion International Study of Positive Youth Development. *Child & Youth Care Forum*, v. 48, n 2, p. 241-268. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10566-018-9454-1>

To S.M. (2007). Empowering school social work practices for positive youth development: Hong Kong Experience. *Adolescence*, 42, pp. 555-567.

Tomalski R., Pietkiewicz I. (2019). Rozpoznawanie i różnicowanie zaburzeń dysocjacyjnych – wyzwania w praktyce klinicznej. *Czasopismo psychologiczne*, 25, 1, s.43-51.

Torończak E. (2008). Teoria stadiów rozwojowych E. Eriksona a kształtowanie decyzji zasadniczej człowieka. *Studia Gdańskie XXIII*, s.95-109.

Trempała J., Czyżowska D. (2002). Rozwój moralny. [w:] B.Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka t. 3. Rozwój funkcji psychicznych*. Warszawa: PWN, s.106-127.

Trempała, J. (2000). *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Trempała, J. (2011). Natura rozwoju psychicznego. [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 28-49). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Trempała J. (2012). Psychologia rozwoju jako nauka o genezie życia psychicznego: przełomowe dokonania i kierunki przyszłych badań. *Psychologia rozwojowa*, 17, 1, s. 17-29.
- Trojanowska M. (2014). Aktywność obronna młodzieży. *Piel. Zdr. Publ.*, 4, 1, s. 93–97.
- Troutman, B., Ryan, S., Cardi, M. (2000). The Effects of Foster Care Placement on Young Children's Mental Health. *ProtectingChildren*, 16 (1), pp. 30-34.
- Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 r.
- Wadsworth B. (1998). *Teoria Piageta – poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Waid, J. Urich M. (2020). A Scoping Review of the Theory and Practice of Positive Youth Development. *The British Journal of Social Work*, vol. 50, iss. 1, p. 5–24. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy130>
- Wajda Z. (2013). Percepcja relacji między rodzicami oraz wzory przywiązania a nasilenie objawów psychopatologicznych u dziewcząt w późnej adolescencji. *Psychiatr. Pol.* 47(5): 853–864.
- Walęcka-Matyja K. (2014). Role i funkcje rodziny. [w:] I.Janicka, H.Liberska (red.), *Psychologia rodziny*. Warszawa: PWN, s.95-114.
- Walęcka-Matyja K. (2015). Psychologiczne aspekty procesu wychowania dzieci w środowisku rodzin zastępczych. Działania wspierające rodziny zastępcze - projekt Family Learning in Foster Families. *Fides et Ratio* 3 (23) s. 205-218.
- Warde B. (2008). Role Perceptions of Foster Care in African American Kinship and Nonkinship Foster Parents: A Quantitative Analysis. *Journal of Family Social Work*. Vol. 11, Issue 3, pp. 272-286. <http://dx.doi.org/10.1080/10522150802292228>
- Waterman J.M., Nadeem E., Paczkowski E., Foster J.C., Lavner J.A., Belin T., Miranda J. (2013). Pre-Placement Risk and Longitudinal Cognitive Development for Children Adopted from Foster Care. *Child Welfare*, vol. 92, no. 4, p. 9-30.
- Wąsiński A. (2006). *Dziecko. Rodzice. Adopcja. Ontologiczne i psychospołeczne aspekty rodzinnych form opieki zastępczej*. Kraków[w:] Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Ważniewska J. (2011). Wpływ środowiska rodzinnego na kształtowanie kompetencji społecznych dziecka. [w:] A. Roguska, M. Danielak-Chomać, B. Kulig (red.), *Rodzinne formy opieki zastępczej. Teoria i praktyka*. Warszawa-Siedlce: Fundacja na rzecz dzieci i młodzieży "Szansa", Stowarzyszenie SOS wioski dziecięce w Polsce, s.89-98.
- Węgiński Z. (2011). Rodzinne formy opieki nad dzieckiem osieroconym w Polsce. Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. *Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji*, nr 6, s. 9-26.
- Witkowska B. (2013). Percepcja postaw rodzicielskich a poziom samooceny dziewcząt z anoreksją psychiczną. *Psychiatria Polska*, t. XLVII, nr 3, s. 397- 409.
- Weigl, B. (2011). Osoby prowadzące rodzinny dom dziecka. Obciążenia i zasoby w pełnym cyklu życia. [w:] L.Drozdowski, B.Weigl (red.), *Rodzinne domy dziecka - opieka, wychowanie, terapia*. Warszawa: Fundacja Orlen- Dar serca, s. 21-28.
- Weissberg R. P., O'Brien M. U. (2004). What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86-97. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0002716203260093>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3– 19). New York, NY: Guilford.
- Werner E. E. (1986). Resilient off spring of alcoholics: a longitudinal study from birth to age 18. *Journal of Studies on Alcohol*, nr 47, s. 34–40.
- Williams J.L., Deutsch N.L. (2016). Beyond between-group differences: Considering race, ethnicity, and culture in research on positive youth development programs. *Applied Developmental Science*, vol. 20, no. 3, pp. 203–213. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1113880>
- Williams R.G., Baker S.B., Williams-DeVane C.R. (2018). Effects of Customized Counseling Interventions on Career and College Readiness Self-Efficacy of Three Female Foster Care Youth. *The Professional Counselor*, vol. 8, is. 2, p. 159-174.
- Winogrodzka L. (2007). *Rodziny zastępcze i ich dzieci*, Lublin: UMCS.

- Włodarczyk E. (2016). Znaczenie wczesnodziecięcego przywiązania w diadzie 'matka/opiekun – dziecko'. *Studia Edukacyjne*, nr 39, s. 377-394.
- Wołpiuk-Ochocińska A., Marmola M. (2018). Percepcja technik wychowawczych rodziców a zadowolenie z życia młodych osób w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 2018, Tom 23, Numer 3, s. 39-54.
- Wojciszke B., Baryła W. (2004). Skale do pomiaru nastroju i sześciu emocji. *Czasopismo Psychologiczne*, Tom 11, Nr 1, 31-47.
- Wojciszke B. (2006). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Scholar.
- Wojciszke B. (2011). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Scholar.
- Worker S.M., Iaccopucci A.M., Bird M., Horowitz M. (2019). Promoting Positive Youth Development Through Teenagers-as-Teachers Programs. *Journal of Adolescent Research*, vol. 34 (1) 30-54. <https://doi.org/10.1177/0743558418764089>
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. (2004). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Vanschoonlandt F., Vanderfaeillie J., Holen F.V., De Maeyer S., Andries C. (2012). Kinship and non-kinship foster care: Differences in contact with parents and foster child's mental health problems. *Children and Youth Services Review*, vol. 34, is. 8, p. 1533-1539. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.04.010>
- Vinayak S., Judge J. (2018). Resilience and Empathy as Predictors of Psychological Wellbeing among Adolescents. *International Journal of Health Sciences and Research*, 8, 4, p.192-200.
- Xu Y., Bright C.L. (2018). Children's mental health and its predictors in kinship and non-kinship foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review, Elsevier*, vol. 89 (C), pages 243-262. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.05.001>
- Ye Z., Wen M., Wang W., Lin D. (2019). Subjective family socio-economic status, school social capital, and positive youth development among young adolescents in China: A multiple mediation model. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12583>
- Youngblade L. M., Theokas C., Schulenberg J., Curry L., Chan-Huang I., Novak M. (2007). Risk and Promotive Factors in Families, Schools, and Communities: A Contextual Model of Positive Youth Development in Adolescence. *Pediatrics*, vol. 119, supplement 1, pp.47-53. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2089h>

Zajac L., Dozier M., Raby K.L. (2019). Receptive Vocabulary Development of Children Placed in Foster Care and Children Who Remained With Birth Parents After Involvement With Child Protective Services. *Child Maltreatment*, vol. 24 Issue 1, p. 107-112. <https://doi.org/10.1177/1077559518808224>

Zajac - Lamparska L. (2014) Wspomaganie funkcjonowania ludzi starzejących się. [w:] J. Trempała (red.). Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki (s.419-431). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ziemska M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Zybura A. (2016) Opieka i wychowanie w rodzinnej pieczy zastępczej. Na przykładzie powiatu ostrowieckiego. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne*, 8,2, s. 521-546.

SPIS TABEL

Tabela 1 Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na płeć.....	96
Tabela 2 Charakterystyka badanych grup dzieci w drugim pomiarze ze względu na płeć.....	96
Tabela 3 Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na wysokość „kieszonkowego”.....	97
Tabela 4 Charakterystyka badanych grup ze względu na uczestnictwo w dodatkowych zajęciach rozwijających zainteresowania.....	97
Tabela 5 Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na warunki mieszkaniowe.....	97
Tabela 6 Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na pomoc w nauce.....	98
Tabela 7 Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na oceny szkolne.....	98
Tabela 8 Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na ocenę z zachowania w szkole.....	98
Tabela 9 Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na wsparcie specjalistyczne.....	98

Tabela 10 Charakterystyka badanych opiekunów ze względu na stan zdrowia.....	99
Tabela 11 Zmienne i narzędzia pomiaru.....	100
Tabela 12 Porównanie poziomu inteligencji emocjonalnej nastolatków badanych w I pomiarze.....	108
Tabela 13 Porównanie poziomu kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych nastolatków badanych w I pomiarze.....	108
Tabela 14 Porównanie poziomu poszczególnych sfer kompetencji społeczno-moralnych nastolatków badanych w I pomiarze.....	109
Tabela 15 Porównanie oceny wskaźników funkcjonowania systemu rodziny u badanych dzieci.....	110
Tabela 16 Porównanie oceny systemu rodziny u badanych dzieci.....	111
Tabela 17 Porównanie oceny natężenia postawy akceptacji matki w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze.....	113
Tabela 18 Porównanie oceny natężenia postawy nadmiernie wymagającej matki w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze.....	113
Tabela 19 Porównanie oceny natężenia postawy autonomii matki w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze.....	114
Tabela 20 Porównanie oceny natężenia postawy niekonsekwencji matki w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze.....	114
Tabela 21 Porównanie oceny natężenia postawy nadmiernie ochraniającej matki.....	115
Tabela 22 Porównanie oceny natężenia postawy akceptacji ojca w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze.....	115
Tabela 23 Porównanie oceny natężenia postawy nadmiernie wymagającej ojca w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze.....	116
Tabela 24 Porównanie oceny natężenia postawy autonomii ojca w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze.....	116
Tabela 25 Porównanie oceny natężenia postawy niekonsekwencji ojca w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze.....	117

Tabela 26 Porównanie oceny natężenia postawy ochraniającej ojca w poszczególnych grupach nastolatków badanych w I pomiarze.....	117
Tabela 27 Porównanie poziomu prężności psychicznej nastolatków badanych w I pomiarze.....	118
Tabela 28 Prężność psychiczna, ocena postaw rodzicielskich i ocena systemu rodziny a poziom kompetencji badanych dzieci w I pomiarze.....	123
Tabela 29 Prężność psychiczna, ocena postaw rodzicielskich i ocena systemu rodziny a poziom kompetencji badanych dzieci w I pomiarze wychowujących się w rodzinach naturalnych.....	126
Tabela 30 Prężność psychiczna, ocena postaw rodzicielskich i ocena systemu rodziny a poziom kompetencji badanych dzieci w I pomiarze wychowujących się w rodzinach zastępczych.....	131
Tabela 31 Prężność psychiczna, ocena postaw rodzicielskich i ocena systemu rodziny a poziom kompetencji badanych dzieci w I pomiarze wychowujących się w rodzinach zastępczych spokrewnionych.....	132
Tabela 32 Prężność psychiczna, ocena postaw rodzicielskich i ocena systemu rodziny a poziom kompetencji badanych dzieci w I pomiarze wychowujących się w rodzinach zastępczych niespokrewnionych.....	133
Tabela 33 Porównanie poziomu inteligencji emocjonalnej nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych.....	142
Tabela 34 Porównanie poziomu kompetencji poznawczych i społeczno-moralnych nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych.....	143
Tabela 35 Porównanie poziomu poszczególnych sfer rozwoju społeczno-moralnego badanych nastolatków.....	143
Tabela 36 Porównanie oceny nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych w zakresie postaw rodzicielskich matki.....	144
Tabela 37 Porównanie oceny nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych w zakresie postaw rodzicielskich ojców.....	145
Tabela 38 Porównanie poziomu prężności psychicznej nastolatków z rodzin naturalnych i zastępczych.....	146
Tabela 39 Prężność psychiczna i ocena postaw rodzicielskich a poziom kompetencji badanych dzieci w II pomiarze.....	149

Tabela 40 Prężność psychiczna i ocena postaw rodzicielskich a poziom kompetencji w II pomiarze nastolatków wychowujących się w rodzinach naturalnych.....	152
Tabela 41 Prężność psychiczna i ocena postaw rodzicielskich a poziom kompetencji w II pomiarze nastolatków wychowujących się w rodzinach zastępczych.....	154
Tabela 42 Zmienne dotyczące rodziny zastępczej a poziom kompetencji wychowanków w II pomiarze.....	159
Tabela 43 Postawy rodzicielskie matki w opinii nastolatków w I oraz II pomiarze.....	165
Tabela 44 Postawy rodzicielskie ojca w opinii nastolatków w I oraz II pomiarze.....	165
Tabela 45 Postawy rodzicielskie matki naturalnej w opinii nastolatków w I oraz II pomiarze.....	166
Tabela 46 Postawy rodzicielskie ojca naturalnego w opinii nastolatków w I oraz II pomiarze.....	166
Tabela 47 Postawy rodzicielskie matki zastępczej w opinii nastolatków w I oraz II pomiarze.....	167
Tabela 48 Postawy rodzicielskie ojca zastępczego w opinii nastolatków w I oraz II pomiarze.....	167
Tabela 49 Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji poznawczych w średniej adolescencji.....	169
Tabela 50 Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji emocjonalnych w średniej adolescencji.....	170
Tabela 51 Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji społeczno-moralnych.....	171
Tabela 52 Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji poznawczych w średniej adolescencji dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych.....	171
Tabela 53 Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji emocjonalnych w średniej adolescencji dzieci wychowujących się w rodzinach naturalnych.....	172

Tabela 54 Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji społeczno-moralnych.....	173
Tabela 55 Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji poznawczych w średniej adolescencji dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych.....	173
Tabela 56 Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji emocjonalnych w średniej adolescencji dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych.....	174
Tabela 57 Regresja krokowa. Zmienna wyjaśniana: poziom kompetencji społeczno-moralnych.....	175
Tabela 58 Porównanie poziomu kompetencji nastolatków w pierwszym i drugim pomiarze.....	180
Tabela 59 Porównanie poziomu poszczególnych sfer kompetencji społeczno-moralnych w I oraz II pomiarze.....	181
Tabela 60 Porównanie poziomu kompetencji w pierwszym i drugim pomiarze u nastolatków dorastających w rodzinach naturalnych.....	181
Tabela 61 Porównanie poziomu poszczególnych sfer kompetencji społeczno-moralnych w I oraz II pomiarze u nastolatków dorastających w rodzinach naturalnych.....	182
Tabela 62 Porównanie poziomu kompetencji w pierwszym i drugim pomiarze u nastolatków dorastających w rodzinach zastępczych.....	182
Tabela 63 Porównanie poziomu poszczególnych sfer kompetencji społeczno-moralnych w I oraz II pomiarze u nastolatków dorastających w rodzinach zastępczych.....	183
Tabela 64 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych.....	185
Tabela 65 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli prężności psychicznej.....	185
Tabela 66 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy akceptującej matki.....	187
Tabela 67 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy wymagającej matki.....	189

Tabela 68 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy autonomii matki.....	189
Tabela 69 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy niekonsekwentnej matki.....	190
Tabela 70 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy nadmiernie ochraniającej matki.....	191
Tabela 71 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – w grupie dzieci wychowujących się w rodzinach pełnych.....	193
Tabela 72 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy akceptującej ojca.....	194
Tabela 73 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy wymagającej ojca.....	195
Tabela 74 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy autonomii ojca.....	196
Tabela 75 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy niekonsekwentnej ojca.....	197
Tabela 76 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji poznawczych – przy kontroli postawy nadmiernie ochraniającej ojca.....	198
Tabela 77 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych.....	199
Tabela 78 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych – przy kontroli prężności psychicznej.....	200
Tabela 79 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych – przy kontroli postawy niekonsekwentnej matki.....	201

Tabela 80 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych – w grupie dzieci wychowujących się w rodzinach pełnych.....	202
Tabela 81 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych – przy kontroli postawy wymagającej ojca.....	203
Tabela 82 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych – przy kontroli postawy niekonsekwentnej ojca.....	204
Tabela 83 Korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem poziomu kompetencji społeczno-moralnych – przy kontroli postawy nadmiernie ochraniającej ojca.....	206

SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1 Czynniki pozytywnego rozwoju.....	31
Rysunek 2 Model teoretyczny badań własnych dotyczący zależności pomiędzy czynnikami środowiskowymi.....	87
Rysunek 3 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego.....	184
Rysunek 4 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także prężności psychicznej jako zmiennej towarzyszącej.....	186
Rysunek 5 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy akceptującej matki jako zmiennej towarzyszącej.....	186
Rysunek 6 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy wymagającej matki jako zmiennej towarzyszącej.....	188
Rysunek 7 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy autonomii matki jako zmiennej towarzyszącej.....	188

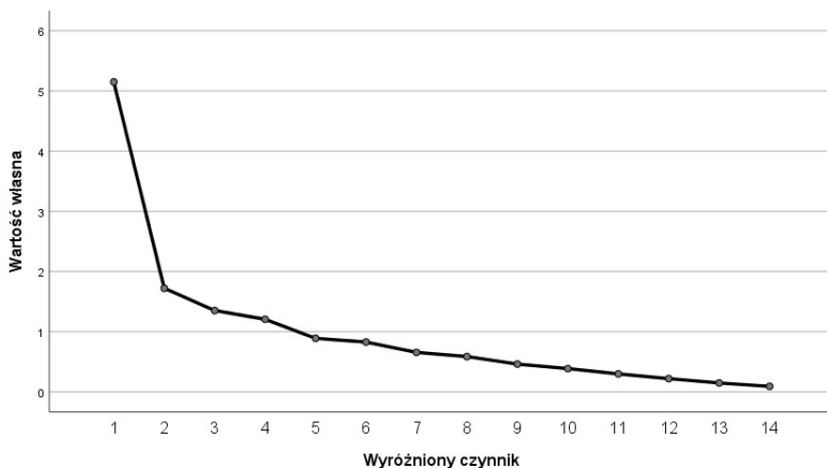
Rysunek 8 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy niekonsekwencji matki jako zmiennej towarzyszącej.....	190
Rysunek 9 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy nadmiernie ochraniającej matki jako zmiennej towarzyszącej.....	191
Rysunek 10 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych nastolatków z rodzin pełnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego.....	192
Rysunek 11 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy akceptującej ojca jako zmiennej towarzyszącej.....	193
Rysunek 12 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy wymagającej ojca jako zmiennej towarzyszącej.....	194
Rysunek 13 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy autonomii ojca jako zmiennej towarzyszącej.....	195
Rysunek 14 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy niekonsekwencji ojca jako zmiennej towarzyszącej.....	196
Rysunek 15 Zmiana w poziomie kompetencji poznawczych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy nadmiernie ochraniającej ojca jako zmiennej towarzyszącej.....	197
Rysunek 16 Zmiana w poziomie kompetencji społeczno-moralnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego.....	199
Rysunek 17 Zmiana w poziomie kompetencji społeczno-moralnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także prężności psychicznej jako zmiennej towarzyszącej.....	200
Rysunek 18 Zmiana w poziomie kompetencji społeczno-moralnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy niekonsekwencji matki jako zmiennej towarzyszącej.....	201

Rysunek 19 Zmiana w poziomie kompetencji społeczno-moralnych nastolatków z rodzin pełnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego.....	202
Rysunek 20 Zmiana w poziomie kompetencji społeczno-moralnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy wymagającej ojca jako zmiennej towarzyszącej.....	203
Rysunek 21 Zmiana w poziomie kompetencji społeczno-moralnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy niekonsekwentnej ojca jako zmiennej towarzyszącej.....	204
Rysunek 22 Zmiana w poziomie kompetencji społeczno-moralnych z uwzględnieniem rodzaju środowiska naturalnego i zastępczego, a także postawy nadmiernie ochraniającej ojca jako zmiennej towarzyszącej.....	205

ANALIZA CZYNNIKOWA NARZĘDZIA KFS

W celu wyodrębnienia poszczególnych wartości moralnych wykonano analizę czynnikową pozycji kwestionariusza KFS-M (n=101). Przeprowadzono testy Keisera-Mayera-Olkina i Bartleta, które okazały się istotne statystycznie ($p < 0,001$), a na podstawie analizy przeciw-obrazów wszystkie pozycje testowe poddano analizie skupisk oraz macierzy modelowej z wykorzystaniem metody Oblimin.

Rys. 1. Wykres ospiska dla kwestionariusza KFS-M



Wyodrębniono 4 wartości moralne, które wyjaśniają 67 % wariancji.

Pozycje testowe nr 1,2,3 nazwano skalą *dotrzymywanie obietnicy i prawdy* (alfa = 0,706).

Pozycje testowe nr 4,5,6,7 utworzyły skalę *uczciwość i pomoc* (alfa = 0,738).

Pozycje testowe nr 8,9,10,11 stworzyły skalę *dobro społeczne i wybaczenie* (alfa = 0,683).

Pozycje testowe nr 12,13,14 nazwano skalą *prawo* (alfa = 0,624).

Analiza rzetelności dla całego testu wynosi alfa = 0,853.

Tab. 1 *Struktura czynnikowa testu KFS-M*

Obietnica i prawda	Pytanie 1	0.891
	Pytanie 2	0.703
	Pytanie 3	0.758
Uczciwość i pomoc	Pytanie 4	0,688
	Pytanie 5	0,555
	Pytanie 6	0,680
	Pytanie 7	0,568
Dobro społeczne i wybaczenie	Pytanie 8	0.698
	Pytanie 9	0,811
	Pytanie 10	0.643
	Pytanie 11	0,496
Prawo	Pytanie 12	0.675
	Pytanie 13	0.874
	Pytanie 14	0.690

Przedmiotem rozważań niniejszej publikacji są indywidualne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju młodzieży w obszarze poznawczym, emocjonalnym i społeczno-moralnym. W badaniach, oprócz nastolatków wychowujących się w rodzinnej pieczy zastępczej (rodziny spokrewnione i niespokrewnione z dzieckiem), uczestniczyła też młodzież dorastająca w rodzinach biologicznych. Pozwoliło to dokonać porównania osiągnięć rozwojowych dzieci o odmiennych losach życiowych oraz wychowywanych w różnych środowiskach rodzinnych, co było głównym celem prezentowanych badań. Analizy badawcze były rozważane w kontekście koncepcji pozytywnego rozwoju młodzieży wyrastającej z przekonania, że każde dziecko ma wrodzony potencjał do rozwoju i szanse właściwej adaptacji do wyzwań dorosłości. Na podstawie uzyskanych wyników sformułowano szereg rekomendacji dla badaczy i praktyków.