



Złożenie pracy online:
2026-06-19 15:37:49
Kod pracy:
40566/54345/CloudA

Agata Jażdżewska
(nr albumu: 31949)

Praca magisterska

Sposoby radzenia sobie ze stresem a poziom lęku harcerzy w wieku szkolnym

Coping Strategies and Anxiety Levels Among School-Aged Scouts

Wydział: Wyższa Szkoła Biznesu - National-
Louis University

Kierunek: Psychologia

Specjalność: psychologia kliniczna i osobowości

Promotor: dr Mariia Nakonechna

Składam serdeczne podziękowania Pani dr Marii Nakonechnej, promotorce niniejszej pracy. Dziękuję za cenne wskazówki, życzliwość oraz wsparcie okazywane na każdym etapie jej powstawania. Jestem wdzięczna również wszystkim harcerzom, którzy zgodzili się wziąć udział w badaniu, a także ich rodzicom i opiekunom za okazane zaufanie. Na koniec dziękuję moim bliskim za motywowanie i wspieranie mnie podczas realizacji studiów oraz pisania pracy magisterskiej.



Streszczenie

Celem niniejszej pracy magisterskiej jest zbadanie zależności między poziomem lęku a sposobami radzenia sobie ze stresem wśród harcerzy w wieku szkolnym. W pracy postawiono następujące hipotezy: 1. Osoby badane wykazują niski poziom lęku jako cechy. 2. Osoby badane wykazują niski poziom lęku jako stanu. 3. Osoby badane w zależności od sytuacji stosują różnorodne strategie radzenia sobie ze stresem. 4. Istnieje związek między strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem lęku – stosowanie różnorodnych strategii, a zatem elastyczność w radzeniu sobie, wiąże się z niskim poziomem lęku. 5. Harcerski System Wychowawczy odgrywa ważną rolę w rozwoju psychospołecznym dzieci. Na podstawie uzyskanych wyników można zauważyć potencjał Harcerskiego Systemu Wychowawczego dla rozwoju psychospołecznego dzieci. Przeprowadzone badania mają potencjał na dalszy rozwój.

Słowa kluczowe

psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, historia psychologii, harcerstwo, sposoby radzenia sobie ze stresem, lęk

Abstract

The aim of this master's thesis is to examine the relationship between anxiety levels and coping strategies among school-aged scouts. The following hypotheses were formulated: 1. The participants exhibit a low level of trait anxiety. 2. The participants exhibit a low level of state anxiety. 3. Depending on the situation, the participants employ various stress coping strategies. 4. There is a relationship between stress coping strategies and anxiety levels — the use of diverse coping strategies, and thus coping flexibility, is associated with lower levels of anxiety. 5. The Scout Educational System plays an important role in the psychosocial development of children.

Based on the obtained results, the potential of the Scout Educational System in supporting children's psychosocial development can be observed. The findings of the present study also indicate the potential for further research in this area.

Keywords

developmental psychology of children and adolescents, history of psychology, scouting, coping strategies, anxiety

Spis treści

Wstęp.....	2
Rozdział 1 Historyczne i teoretyczne uwarunkowania psychologii dziecka.....	5
1.1 Poglądy na rolę, wychowanie i kształcenie dzieci.....	5
1.2 Narodziny i rozwój psychologii dziecka na świecie.....	17
1.3 Historia psychologii dziecka w Polsce.....	24
Rozdział 2 Rozwój dziecka w okresie późnego dzieciństwa a Harcerski System Wychowawczy.....	35
2.1 Ogólna charakterystyka zmian.....	35
2.2 Charakterystyka lęku, stresu oraz strategii radzenia sobie ze stresem.....	44
2.2.1 Lęk – uwarunkowania i wpływ na rozwój.....	44
2.2.2 Stres oraz strategie radzenia sobie ze stresem.....	48
2.3 Rola Harcerskiego Systemu Wychowawczego ZHP we wspieraniu rozwoju psychospołecznego.....	52
Rozdział 3 Metodologia badań własnych.....	56
3.1 Przedmiot i cel badań.....	56
3.2 Problem, pytania badawcze i hipotezy.....	56
3.3 Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	57
3.4 Grupa badawcza, teren i przebieg badań.....	58
Rozdział 4 Analiza wyników badań własnych.....	60
4.1. Analiza przypadków.....	60
4.1.1 Przypadek 1.....	60
4.1.2 Przypadek 2.....	63
4.1.3 Przypadek 3.....	67
4.1.4 Przypadek 4.....	71
4.2 Dyskusja wyników.....	75
4.3 Wnioski końcowe.....	80
Zakończenie.....	82
Bibliografia.....	84



Załącznik A.....	91
Załącznik B.....	92
Załącznik C.....	93
Załącznik D.....	95
Załącznik D.....	96



Wstęp

Przedmiot omawianego w niniejszej pracy zagadnienia obejmuje zjawisko kształtowania się relacji między poziomem lęku a przyjmowanymi strategiami radzenia sobie ze stresem u badanych harcerzy w okresie późnego dzieciństwa. Duże nasilenie lęku lub jego przewlekły charakter może istotnie wpłynąć na rozwój dziecka. Zaburzenia lękowe powstają na skutek kombinacji różnych czynników, takich jak: biologiczne, środowiskowe czy osobowościowe, dlatego dbanie o potrzeby dziecka, zapewnienie mu wsparcia emocjonalnego i stworzenia warunków do rozwoju może stanowić barierę ochronną przed ich rozwojem (Kaniewska-Mackiewicz, 2023). Jedną z takich barier ochronnych może być Harcerski System Wychowawczy, składający się z trzech wzajemnie zależnych elementów: harcerskich zasad, metody harcerskiej oraz programu harcerskiego (Statut Związku Harcerstwa Polskiego, 2026).

Opisywany w niniejszej pracy etap rozwojowy, trwający od 6-7 do 10-12 roku życia wiąże się z większym uniezależnieniem się od rodziców czy większą samodzielnością. Jednocześnie jest to czas, w którym dzieci mogą dołączyć do gromady zuchowej i drużyny harcerskiej. Dla autorki tej pracy ciekawym obszarem do zbadania była rola Harcerskiego Systemu Wychowawczego ZHP w kształtowaniu rozwoju psychospołecznego dzieci, a także poziom lęku wśród harcerzy i przyjmowane strategie radzenia sobie ze stresem. Z punktu widzenia okresu, w którym powstawało i rozwijało się harcerstwo, istotne jest ukazanie historycznych i teoretycznych uwarunkowań psychologii dziecka, która, objawszy w późniejszym czasie wszystkie etapy rozwojowe życia ludzkiego, znana jest dziś pod nazwą psychologii rozwojowej.

Głównym celem badań jest analiza zależności między poziomem lęku a przyjmowanymi strategiami radzenia sobie ze stresem wśród harcerzy w okresie późnego dzieciństwa. Główny problem badawczy kształtuje się następująco: Jak kształtują się relacje między poziomem lęku a przyjmowanymi strategiami radzenia sobie ze stresem u badanych harcerzy w okresie późnego dzieciństwa? Do tak sformułowanego problemu badawczego sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jaki poziom lęku jako cechy wykazują osoby badane?
2. Jaki poziom lęku jako stanu wykazują osoby badane?



3. Jakie strategie radzenia sobie ze stresem są najczęściej stosowane przez osoby badane?
4. Czy istnieje związek między strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem lęku w badanej grupie dzieci?
5. Jaką rolę w rozwoju psychospołecznym dzieci odgrywa Harcerski System Wychowawczy?

W dalszej części metodologicznej postawiono następujące hipotezy:

1. Osoby badane wykazują niski poziom lęku jako cechy.
2. Osoby badane wykazują niski poziom lęku jako stanu.
3. Osoby badane w zależności od sytuacji stosują różnorodne strategie radzenia sobie ze stresem.
4. Istnieje związek między strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem lęku – stosowanie różnorodnych strategii, a zatem elastyczność w radzeniu sobie, wiąże się z niskim poziomem lęku.
5. Harcerski System Wychowawczy odgrywa ważną rolę w rozwoju psychospołecznym dzieci.

Grupę badawczą w niniejszej pracy miało stanowić pięcioro dzieci w wieku 11 lat należących do organizacji harcerskiej ZHP w Toruniu. Wyboru grupy badawczej dokonano, kierując się celem pracy magisterskiej, zatem najważniejsze były dwa czynniki: przynależność do organizacji harcerskiej ZHP oraz wiek badanych. Dodatkowo ważnym aspektem było miejsce zamieszkania badanych.

Na użytek pracy zastosowano podejście jakościowe w postaci studium przypadku. Metoda ta ze względu na specyfikę badanej grupy pozwala na dogłębne zrozumienie oraz analizę zjawiska. W Polsce działa kilkanaście organizacji harcerskich o różniącym się podejściu do programu, metodyce pracy i funkcjach, co objawia się m.in. w różnicach w Prawie Harcerskim. Rola w rozwoju psychospołecznym może się zatem nieco różnić w zależności od organizacji. Z tego względu studium przypadku pozwoli na dogłębne przeanalizowanie osób badanych nie tylko pod kątem wyników testów psychometrycznych, ale również informacji wyniesionych z wywiadów i obserwacji.

Pierwszy rozdział obejmuje analizę poglądów społeczeństwa na wychowanie i kształcenie dzieci, a także na rolę dziecka w rodzinie i społeczeństwie w czasie, gdy zaczęła



rozwijać się psychologia dziecka. Rozdział zawiera również zestawienie przedstawionych poglądów z trendami w kształtującej się w tamtym czasie psychologii jako dyscypliny naukowej, ze szczególnym skupieniem na dziecku.

Rozdział drugi zawiera charakterystykę rozwoju dzieci w okresie późnego dzieciństwa. Następnie zostaje przedstawiona charakterystyka lęku, stresu i strategii radzenia sobie ze stresem. Ukazany zostaje również potencjał Harcerskiego Systemu Wychowawczego we wspieraniu rozwoju psychospołecznego.

Trzeci rozdział obejmuje metodologię badań własnych. Przedstawiono w nim przedmiot i cel badań oraz cele szczegółowe, problem oraz pytania badawcze, hipotezy, grupę, metody, techniki, narzędzia badawcze oraz teren i przebieg badań.

W rozdziale czwartym dokonano analizy i interpretacji wyników uzyskanych z wywiadów, obserwacji oraz kwestionariuszy wszystkich zbadanych przypadków, by następnie je ze sobą zestawić. Rozdział kończą wnioski na temat badań.

Praca nad wybranym tematem była niezwykle owocna, jednak napotkano na pewne trudności. Jedną z nich było pozyskanie osób badanych - poszukiwania przedłużyły się ze względu na kilkakrotnie wycofywanie zgody rodziców na badania. Ostatni taki przypadek nastąpił dzień przed badaniem, zatem zakładana liczba pięciu osób badanych musiała ulec zmianie.

Niniejsza praca może posłużyć instruktorom (drużynowym) do lepszego zrozumienia charakterystyki i mechanizmów lęku oraz stresu. Wnioski wyciągnięte z pracy mogą być źródłem wiedzy dla pedagogów i psychologów szkolnych. Odpowiedzi na postawione pytania badawcze mogą przysłużyć się dalszym badaniom nad lękiem i strategiami radzenia sobie wśród harcerzy, ponieważ w momencie pisania pracy magisterskiej temat ten nie jest szeroko podejmowany w pracach naukowych.



Rozdział 1 Historyczne i teoretyczne uwarunkowania psychologii dziecka

Europa Zachodnia już w XIX wieku doświadczała zmian w strukturze i systemie wartości ówczesnych rodzin. Na ziemiach polskich dopiero na przełomie XIX i XX wieku procesy urbanizacji i industrializacji zaczęły przyczyniać się do coraz bardziej znaczących zmian w strukturze społecznej i zawodowej, dzięki czemu wyłoniły się nowe klasy i grupy społeczne. Mimo tego wciąż dominowała ludność chłopska (Jakubiak, Nawrot-Borowska, 2016).

Nie można nie zauważyć, że toczące się wówczas zmiany były jedynie przystankiem w drodze do współczesnej rodziny polskiej. Widoczne było stopniowe poddanie instytucji rodziny uregulowaniom prawnym. Funkcjonowanie rodziny nie opierało się już niemal wyłącznie na prawie kościelnym: obok przepisów szczegółowych opierało się również na zbiorach przepisów, takich jak Pruskie Powszechne Prawo Krajowe czy Kodeks Napoleona (Żyromski, 2000).

Warto przyjrzeć się ówczesnemu społeczeństwu oraz jego poglądom na wychowanie i kształcenie dzieci, a także ich roli w rodzinie i społeczeństwie, aby móc zestawić to z trendami w kształtującej się w tamtym czasie psychologii jako dyscypliny naukowej, ze szczególnym skupieniem na dziecku.

1.1 Poglądy na rolę, wychowanie i kształcenie dzieci

Poniższy podrozdział ma na celu zaznajomienie z postrzeganiem dziecka w czasie, w którym powoli rozwijała się psychologia naukowa, w tym psychologia rozwojowa wieku dziecięcego. Ukazanie tła historycznego może pomóc w zrozumieniu warunków, w jakich rozwijała się ta nowa nauka.

Polska na przełomie XIX i XX wieku powoli wchodziła w fazę industrializacji i modernizacji. Mimo patriarchalnego i tradycyjnego podziału ról w rodzinie z silną pozycją ojca, ówczesne tendencje demokratyczne powoli wpływały na erozję dotychczasowego autorytarnego modelu rodziny, szczególnie w polskich rodzinach szlacheckich. Tradycyjny model rodziny chłopskiej trwał o wiele dłużej – nawet po odzyskaniu niepodległości. Oparciem dla życia rodzinnego wielu polskich rodzin były wieś i rolnictwo, z czego to ostatnie traktowane było jako źródło niezależności, samowystarczalności i gwarancji zdrowia moralnego. Równoległe do tego toczyło się życie dworskie, niemal zupełnie w obrębie



własnego środowiska i społeczności miejscowej, co odcinało od szerszej wiedzy na temat świata i kraju czy nowych idei. Nie bez powodu trzymano się przestarzałego układu gospodarczo-społecznego – zapewniał on ciągłość szlacheckiej mentalności, tradycji obyczajowej, jak i tradycyjnego modelu rodzinnego. Jednakże, w miarę przekształcania się społeczeństwa feudalno-stanowego w coraz bliższe kapitalizmowi, rodziny ziemiańskie ulegały naciskom obcych wpływów (Jakubiak, 2017).

Wspomniany wyżej tradycyjny model rodzinny wyznaczał konkretne role dla wszystkich członków rodziny. Zadaniem żony było dbać o męża, wspierać go moralnie, troszczyć się o dom i domowników, wzorowo prowadzić gospodarstwo domowe, a także wychowywać dzieci w myśl zasad etyki chrześcijańskiej oraz wpajać miłość do ojczyzny. Ojciec – głowa rodziny – miał troszczyć się o dobro moralne rodziny, zapewnić jej byt materialny, oraz reprezentować silną wolę, stanowczość i rozum. Wymagano od niego surowości, zaradności, gospodarności i pracowitości. Upowszechniany w wielu czasopismach wzór rodziny i środowiska rodzinnego był na tyle uniwersalny, że mógł być kierowany do wszystkich warstw społecznych. Określona rola w tradycyjnym modelu przypadła również dziecku. Na jego pozycję oprócz ciągłego zagrożenia ze strony zaborców mogły mieć wpływ pojawiające się oświeceniowe idee o braniu pod uwagę natury dziecka czy o obopólnej miłości i szacunku jako warunku skuteczności wychowania (Jakubiak, 2017). Proces upodmiotowienia dziecka w rodzinie przebiegał jednak powoli.

Niewiele lepiej przedstawiała się sytuacja dzieci w rodzinach ubogich. Z powodu braku dostatecznej opieki, niewłaściwego odżywiania, nieszczęśliwych wypadków, chorób i braku leczenia panował wysoki odsetek śmiertelności niemowląt. Dzieci rodziło się sporo, zatem w przypadku szczególnie chorowitych czy niepełnosprawnych ich śmierć była wręcz ulgą dla rodziny. Panowało przekonanie, że Bóg powołał dzieci do życia, więc równie dobrze może im je zabrać. Taka racjonalizacja mogła pozwolić rodzicom szybciej przejść przez proces żałoby. Niedostateczną opieką były otaczane szczególnie dzieci wiejskie, pozostawiane same sobie, gdy tylko nieco podrosły, co często prowadziło do nieszczęśliwych wypadków. Zainteresowanie nimi wzrastało, gdy kończyły ok. 5 rok życia i mogły zacząć pomagać w pracy. Relacje między rodzicami a dziećmi charakteryzował chłód emocjonalny spowodowany pracą, licznymi obowiązkami i trendami panującymi wówczas w obrębie wychowywania dzieci. W domach brakowało czułości w stosunku do dzieci nawet w okresach świątecznych, kiedy czasu wolnego było nieco więcej, bo była ona uważana za coś



niepotrzebnego (Nawrot-Borowska, 2010). Wpływ na chłodne relacje prawdopodobnie miały również liczne zgony wśród niemowląt. Dystansowanie się rodziców od dzieci mogło zmniejszać ich niepokój, dyskomfort psychiczny czy lęk.

Miejsce dziecka wiejskiego wyznaczały głównie autorytet starszych, rodziców, obowiązek pracy, szacunek do ziemi, religijność i zabobony. Pozycja dziecka była zależna od roli, jaką pełniło w rodzinie i od tego, jakie obowiązki było w stanie wypełnić. Po skończeniu 4-5 lat zaczynały podejmować się różnych prac – pasanie gęsi, pilnowanie młodszego rodzeństwa, prace w polu, ogrodzie czy obejściu. Po przekroczeniu 14 lat, prace wykonywane przez dzieci były już niemal takie same, jak ich rodziców. Dzieci spały na gołej podłodze lub ławie z powodu ciasnoty, biegały po wsi boso, jedynie w długiej koszuli, często nawet w chłodne i mroźne dni, aż do około 10 r. ż. Młodsze dzieci otrzymywały gorsze jakościowo posiłki niż starsze rodzeństwo czy dorośli, którzy pracowali ciężko w gospodarstwie lub na roli (Nawrot-Borowska, 2010). W pierwszej kolejności posiłek otrzymywał ojciec rodziny, który zajmował główne miejsce przy stole. Dzieci winne były mu pełne posłuszeństwo, nie miały prawa zabierania głosu bez pozwolenia, jak i nie mogły się włączać do rozmowy. W obrębie społeczności wiejskiej obowiązywały pewne zasady o charakterze moralno-religijnym. Wśród nich znajdowała się zasada zachowania szacunku i pokory dzieci wobec osób dorosłych (Kabziński, 1996). Dziecko z jednej strony było traktowane jako dar Boży, ale z drugiej strony – jak kolejne ręce do pracy w gospodarstwie. Nie troszczono się o jego indywidualność, potrzeby egzystencjalne czy edukacyjne (Nawrot-Borowska, 2010).

W środowisku proletariackim, choć obowiązki były zgoła inne niż na wsi, wartości przekazywane dziecku nie różniły się znacząco. Przekazanie wartości takich jak: karność, obowiązkowość, rzetelność, poczucie odpowiedzialności były nadrzędnym celem wychowania. Zabieranie dzieci do pracy w fabrykach, będące na porządku dziennym, wskazywało na traktowanie wielu aspektów dzieciństwa jako mało istotne. Trudne warunki bytowe, wielodzietność, wysoka śmiertelność niemowląt i niski poziom wykształcenia z pewnością nie sprzyjały zgłębianiu wiedzy o wychowaniu dziecka czy zainteresowaniu się jego problemami innymi niż zapewnienie elementarnych potrzeb. Wprawdzie wysoka zachorowalność i śmiertelność wśród niemowląt i kilkulatków sprawiała, że troszczono się o zdrowie dzieci, jednak emocje i przeżycia dziecka były pomijane. Brak refleksji nad



przeżyciami z dzieciństwa i tym, co kształtowało rzeczywistość dziecka, wynikało zapewne z niechęci do okazywania trudnych emocji (Bołdyrew, 2013).

Podporządkowania wymagano od dzieci miejskich nie tylko względem rodziców. W przypadku sąsiadów i znajomych rodziców wymagano okazywania szacunku i posłuszeństwa. Hierarchiczność stanowiła podstawę funkcjonowania nie tylko dla rodziny, ale również najbliższego otoczenia. Celem socjalizacji było wówczas wpojenie poważania dla autorytetów. Przejawem tego był m.in. zwyczaj całowania w rękę starszych członków rodziny i znajomych rodziców. Obserwując wzorce w swojej rodzinie i najbliższym otoczeniu, budowały relacje z innymi na zasadzie „nasi” i „obcy”, co z pewnością podsycali podziały i konflikty uliczne między rewolucjonistami a policją, a także między zwolennikami różnych partii. Dzieci były obserwatorami tych zająć w okresie rewolucji w 1905 roku i jeszcze kilka lat po niej. Niebezpiecznym zjawiskiem było podawanie dzieciom alkoholu podczas spotkań robotników. W Łodzi, w 1908 roku na 4 tys. badanych dzieci tylko 800 nie znało smaku alkoholu lub nie piło go systematycznie. Powyższe dane zmuszają do refleksji na temat roli i pozycji dziecka w rodzinach robotniczych (Bołdyrew, 2013).

Pozycja dzieci w rodzinach ziemiańskich, tak samo, jak w przypadku wcześniej omawianych grup społecznych, była niewielka. Dzieci nie miały szczególnego wpływu na decyzje dotyczące życia rodzinnego i musiały godzić się na decyzje podejmowane przez rodziców w sprawie ich wykształcenia i przyszłości. Podobnie jak na wsi, starsze dzieci miały wyższą pozycję od młodszych, a młodsze rodzeństwo musiało być posłuszne starszemu. Pewną zmianą w przypadku starszych dzieci ziemiańskich były przypadki samodzielnego decydowania o kierunku studiów przez chłopców oraz wychodzenia za mąż ze względów emocjonalnych przez dziewczęta (za zgodą rodziców). Mimo że ojcowie zazwyczaj nie okazywali dzieciom swoich uczuć, a matki widywały się z dziećmi głównie w określonych godzinach, kontakty te powoli stawały się coraz mniej zinstytucjonalizowane i formalne (Szafer, 1998).

Stopniowo dzięki ówczesnym prądom oświeceniowym zmieniało się spojrzenie na dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Niedoceniany przez pedagogów, lekarzy, pisarzy czy filozofów czas dzieciństwa powoli nabierał coraz większego znaczenia. Relacje między rodzicami a dziećmi stawały się coraz bardziej uczuciowe. Od lat 40. XIX wieku zaczęły być wyrażane postulaty dotyczące przełamywania bezwzględnego zwierzchnictwa ojca w rodzinie i przyznania matce większej samodzielności w decydowaniu o sprawach rodziny i



dzieci. W dobie zaborów rodzina miała szczególną wartość. Podkreślano wówczas najważniejsze zadania rodziny, czyli przekazywanie nowym pokoleniom wartości takich jak: tradycja narodowa, język i wiara, które były traktowane jako ostoja polskości (Jakubiak, Nawrot-Borowska, 2016). Znaczenie właściwego wychowania młodego pokolenia podkreślał fakt walki Polaków o wolność i zachowanie własnej tożsamości narodowej, co w rezultacie sprawiało, że dziecko stawiało się w centrum rodziny (Ostafiński, 2021, s. 186). Nowa funkcja dziecka w rodzinie i narodzie przyznawała mu prawo do godności osobistej, do języka matki i narodowości, które wynikały ze świętości narodu i rodziny. Z pokolenia na pokolenie wytwarzały się nowe zachowania obyczajowe, jak również kształtowała się nowa rola dziecka: nauczyć się od ojca jak najwięcej o ojczyźnie, poznać język i wielkich Polaków, okazywać im cześć i przekazywać dalej tę tradycję (Jedynak, s. 39, 1996).

Zdaniem pedagogów w XX wieku, głównym zadaniem rodziców było wychowanie dzieci tak, aby rozwinąć w nich poczucie odpowiedzialności i obowiązkowości oraz wykorzenić wszelkie negatywne cechy charakteru. Wartości, których nie przekazywano dzieciom w szkole publicznej, a które ceniono w środowisku rodzinnym, miała za zadanie przekazać rodzina. Ogromną rolę odegrała w tym aspekcie matka. Od narodzenia do 6 r. ż. oprócz czynności pielęgnacyjno-opiekuńczych, troski o higienę i zdrowie, miała kształcić jego umysł i kierować jego wolą. Pojawiły się również nowe zadania, takie jak nauczanie dziecka posługiwania się mową ojczystą oraz rozwijanie wyobraźni. W późniejszym okresie życia dziecka, tj. 7-15 r. ż., wpływ matki nie był już tak doniosły. Jej zadaniem było w tym okresie chronienie i powstrzymywanie popędów dziecka. Od chwili wejścia dziecka w wiek młodzieńczy, jej rola znów zyskiwała na znaczeniu: dla syna miała stać się ideałem kobiety, a dla córki wzorem. Wpływ ojca obejmował wychowanie umysłowe, a także – podobnie jak w przypadku matki – moralno-religijne i patriotyczne (Jakubiak, 2017).

Od narodzin dziecka jego los był przypieczętowany w zależności od rodziny, w której się urodziło. Większość z nich rodziła się w domach, jednak fatalne warunki mieszkaniowe uniemożliwiały zapewnienie kobiecie elementarnej intymności i higieny. Trudne warunki, ryzyko komplikacji okołoporodowych oraz konieczność podjęcia niedługo po porodzie obowiązków związanych z prowadzeniem domu, opieką nad dziećmi i pracą były istotnym czynnikiem utrudniającym zbudowanie właściwych relacji między matką a dzieckiem. Kilkuletnie dzieci uczęszczały w miastach do ochronek lub były pod opieką starszego rodzeństwa. Małe dzieci rzadko opuszczały mieszkania, co doprowadzało do krzywicy.



Starsze wychodziły na zewnątrz w celu zabawy, jednak fatalne warunki miejskie, ciasnota, niszczenie terenów zielonych, zanieczyszczenie powietrza i wód gruntowych oraz wszechobecny brud nie sprzyjały zdrowiu. Znacznie więcej kontaktu z naturą miały dzieci wiejskie (Bołdyrew, 2013).

Wychowywanie dzieci na przełomie XIX i XX wieku miało surowy i chłodny charakter. Za przewinienia karano za pomocą różgi, rzemienia czy pasa. Jako że karanie było uważane za najskuteczniejszą metodę wychowania dzieci na „porządných ludzi”, stanowiło podstawę ówczesnego systemu wychowawczego (Nawrot-Borowska, s. 188, 2010). Surowe wychowanie dzieci i potrzebę stosowania kar głoszono w rozmaitych poradnikach wychowawczych, była również obecna przysłowia i porzekadłach, takich jak: „Dziecka bicie łątwi życie”. Jednocześnie, coraz częściej pojawiały się głosy zaprzestania karania cielesnego i zastąpienia go łagodną perswazją. Jednym z podstawowych działań wychowawczych oprócz kar cielesnych było straszenie dzieci: diabłem, piekłem, upiorami, wampirami czy zmarłymi nieochrzczonymi dziećmi, głównie w przypadku ludności wiejskiej. W wyższych kręgach z kolei częste były przypowiaстки o „Cyganach” i kominiarzach porywających niegrzeczne dzieci, opowieści o duchach, potępieńcach i upiorach. W czasopiśmie, prasie czy poradnikach dla kobiet pojawiały się informacje o szkodliwości straszenia dzieci, jednak w wielu przypadkach nie brano ich na poważnie. Pedagogika strachu, nadal dominująca w podejściu wychowawczym rodziców, wykluczająca pobbłażanie wobec dzieci, traciła na mocy od drugiej połowy, a szczególnie pod koniec XIX wieku. Coraz częściej zwracano uwagę na pozytywne działanie chwalenia, nagród, wyrażania uznania wobec dzieci. Nowy model wychowawczy wciąż opierał się na utrzymywaniu dziecka w karności i posłuszeństwie, jednak nie za pomocą przemocy i agresji. Pedagodzy przypominali matkom, że surowe kary wzmocnią skłonność dziecka do agresji. Kary były jednak jeszcze długo później główną metodą wychowawczą. (Bołdyrew, 2009). Wychowanie dzieci, w szczególności wiejskich było intuicyjne, choć nie można zaprzeczyć, że zdarzały się świadomie wychowawcze postawy. Na wychowanie intuicyjne wpływały: niski poziom wiedzy pedagogicznej rodziców (co mogło się zdarzać we wszystkich warstwach społecznych) oraz zbyt mało wolnego czasu na spędzenie go z dziećmi ze względu na specyfikę zawodu rolnika. Z czasem jednak wiedza pedagogiczna rodziców zaczęła wzrastać (Kabziński, 1996).



W II połowie XIX wieku znaczny odsetek ludności wiejskiej cechował analfabetyzm. W zaborze rosyjskim nie było obowiązku szkolnego, z kolei rodzice wiejscy zazwyczaj nie dbali o posyłanie swoich dzieci do szkół. Jeśli już dzieci miały taką możliwość, ich edukacja kończyła się na szkole ludowej. Dziecko chłopskie zaczynało pracować, zanim poszło do szkoły – praca była zatem ich pierwszą szkołą wypełniającą cały dzień, nawet jesienią i zimą. Początkowo kilkulatek zamykał podłogi, czyścił buty. Chłopcy obierali ziemniaki, nosili gałęzie z lasu i drewno do palenia, rąbali drewno. Po jakimś czasie ich zadaniem było przygotowywanie pokarmu dla zwierząt i karmienie ich, aż wreszcie pilnowanie świń i gęsi, a w końcu krów. Dziewczynki pasły mniejsze zwierzęta: kury, gęsi, kaczki. Reperowały odzież, przędły, miały len, snuły przędzę do krosien, krajały kapustę. Dzieci opiekowały się również młodszym rodzeństwem. W końcu dochodziła jeszcze jedna praca – na polu. Tak ciężka i długa praca uniemożliwiała uczęszczanie do szkoły albo pozwalała na naukę jedynie w okresie zimowym, kiedy prac polowych i gospodarskich było mniej. Te dzieci, które miały możliwość uczęszczania do szkoły, nie były zwolnione z obowiązków domowych przed i po lekcjach. Kiedy w domu było wystarczająco rąk do pracy lub za mało ziemi, aby wyżywić całą rodzinę, starszych chłopców wysyłano na służbę do bogatych chłopów, a dziewczęta jako służące czy opiekunki do dzieci we dworach. Los takich dzieci nie był łatwy – była to praca ponad siły o głodzie, chłodzie, w atmosferze upokorzeń i przemocy fizycznej (Nawrot-Borowska, 2010).

Choć najwięcej dzieci pracowało w rolnictwie, w miastach nie uchroniły się od ciężkiej pracy, gdy tylko podrosły. W miastach terminowały, ucząc się rzemiosła lub idąc na służbę. Majstrowie jednak nie przykładali się do prawidłowego kształcenia uczniów: nie posyłali ich do szkół, a nauka w warsztacie była niesystematyczna. Nie spieszyło im się z wyzwoleniem ucznia, który był dla nich tanią siłą roboczą – nie tylko terminatorem, ale niańką, ogrodnikiem i sługą. W podobnej sytuacji były młode dziewczyny, które uczyły się na modystki, szwaczki lub hafciarki. W ciągu kilku lat pracy nie otrzymywały wynagrodzenia, czasem wręcz musiały płacić za naukę. Dziewczęta przybywały również do miasta na służbę. Dzieci pracowały w fabrykach, kopalniach, a wśród nich był ogrom sierot i dzieci nieślubnych. (Sozańska, 2025). Według klasycznego podziału ludność miejsca dzieliła się na trzy warstwy – wyższą, średnią i niższą. Dodatkowo każda warstwa dzieliła się na dwie grupy – górną i dolną. Ludność proletariacka znajdowała się w innej sytuacji, niż ludzie dopiero przybyli, bez stałego zajęcia i dachu nad głową. Wśród takich przybyszy były dzieci wiejskie w wieku 8-12 lat, które poszukiwały pracy w fabrykach, warsztatach



rzemieślniczych czy w charakterze służby domowej. Takie dziecko było już traktowane jak osoba dorosła. Uczenie dzieci wchodzenia role społeczne, uważane w środowisku robotniczym za uniwersalne, było jednym z najważniejszych zadań wychowawczych rodziny. Właściciele fabryk chętnie zatrudniali dzieci robotników, dlatego właściwe wychowanie potomstwa, zapoznanie go z zasadami kultury robotniczej, normami i zwyczajami zachowań w miejscu pracy było potwierdzeniem aspiracji rodziców: pragnienie, aby ich dzieci zostały robotnikami. Dopiero w kolejnych pokoleniach rodzina wykazywała chęć edukacji swojego potomstwa, która miała być przepustką do lepiej płatnej pracy. Nadal jednak nie było zainteresowania świadomym kształceniem osobowości dziecka. Koncentracja rodziny na kształtowaniu postaw tradycyjnych nie sprzyjała rozwijaniu postaw indywidualnych. Przygotowanie dziecka do pracy w fabryce było ostatecznym celem działań wychowawczych, a jednocześnie sama praca była środkiem wychowawczym. Nie tylko poprawiała budżet domowy, ale miała zapewnić właściwy przebieg socjalizacji dzięki wczesnemu wdrożeniu do pracy w fabryce. Na wzór kultury chłopskiej w rodzinach robotniczych aktywność zarobkowa dzieci była uważana za pozytywne zjawisko. Na zmniejszenie zatrudnienia dzieci i młodzieży wpłynęła ustawa „O pracy małoletnich”, która powstała w ostatecznym brzmieniu w 1890 roku i regulowała godziny pracy dzieci i młodzieży. Mimo tego w 1897 roku 4,8% ogółu robotników przemysłowych stanowiły dzieci do 12. roku życia, 4,7% to dzieci od 12 do 14 lat, a 7,6% od 15 do 16 lat. Młodociani pracownicy, czyli w wieku od 16 do 19 lat stanowili 13,6% ogółu robotników (Bołdyrew, 2013).

Wychowanie w rodzinach mieszczańskich opierało się o tradycyjny model rodziny. Matki opiekowały się córkami do ich zamążpójścia, a ojciec poświęcał więcej uwagi synom, jednak dopiero po ukończeniu przez nich dziesięciu lat. Cechy, jakie starano się wpoić dzieciom to pobożność, miłość i przywiązanie do rodziny i ojczyzny, a także cierpliwość, skromność, gościnność, pracowitość i oszczędność (Jakubiak, 2017). Wychowanie dzieci w rodzinach ziemiańskich wyglądało zgoła inaczej niż poprzednio omawianych grup społecznych, ale miało również wiele punktów wspólnych. Mimo popularyzowania na łamach prasy wyników badań pedagogicznych i psychologicznych, wskazujących na znaczenie niemowlęstwa i wczesnego dzieciństwa dla dalszego rozwoju człowieka, nadal je deprecjonowano. Wiele matek miało niewielki kontakt ze swoimi dziećmi, karmionymi przez mamki i wychowywanymi przez bony, co niejednokrotnie sprzyjało kształtowaniu się między nimi głębszej więzi. Jednakże, na średniozamożnych dworach ziemiańskich troszczono się o



stworzenie warunków do swobody i ruchu na świeżym powietrzu, zatem dzieci latem pływały, biegały, grały w piłkę lub palanta, uczyły się szermierki, a zimą bawiły się na ślizgawkach. Zgodnie z zaleceniami lekarzy i pedagogów zdrowie fizyczne było traktowane jako najważniejszy cel wychowania dzieci w pierwszych siedmiu latach. Szczególnie chłopcy mogli korzystać ze swobody ruchu – dziewczęta wchodzące w okres dojrzewania musiały podporządkować się konwenansom ograniczającym ich swobodę oraz były ograniczone niewygodnym i niepraktycznym strojem. Na temat szkodliwości strojów dla dziewcząt wypowiadali się lekarze, społecznicy i pedagodzy, jednak było to bagatelizowane przez ziemiaństwo. Powszechne w tej warstwie społecznej było również hartowanie dzieci, które wynikało ze staropolskiego przekonania o wartościach płynących ze zdrowia fizycznego. Zgodnie z zaleceniami ówczesnych specjalistów w wielu ziemiańskich dworach dzieci sypiały na twardych siennikach w nieogrzewanych pokojach, a po przebudzeniu były polewane zimną wodą (Bołdyrew, 2011). Niezależnie od zaboru w domu rodzinnym dbano o nauczanie dzieci stosownych manier i obyczajów towarzyskich, które umożliwiały późniejsze swobodne uczestnictwo w życiu towarzyskim. W życiu społecznym i obyczajowym ziemiaństwa liczył się każdy gest, dlatego w wielu dworach przykładano uwagę do etykiety. Kolejnym ważnym elementem wychowania domowego było wpojenie następnym pokoleniom poczucia solidarności ponad zaborami. Służyło temu dbanie o rodzinne i towarzyskie kontakty oraz uczestnictwo w jubileuszach, imieninach czy urodzinach. Była to okazja do zbliżenia starszych i młodszych członków rodziny oraz spotkania rodziny zamieszkującej inne zabory. To właśnie w II połowie XIX wieku popularność zdobył zwyczaj obdarowywania dorosłych solenizantów dziecięcymi laurkami, rysunkami i samodzielnie zapisywanymi życzeniami. (Bołdyrew, 2011).

W modelu życia rodzinnego, niezależnie od zaboru i warstwy społecznej, powszechne było łączenie obowiązków względem ojczyzny z religią (Bołdyrew, 2011). Zjawisko umacniania się religii było widoczne szczególnie w tych domach, w których pozostały jedynie kobiety. Poszukiwanie wiary i nadziei było pomagало przetrwać w atmosferze napięcia, obaw i zagrożenia. Wyższe sfery społeczne w obliczu zagrożenia zaniknięcia obyczajowości patriotycznej, wykreowały figurę Matki-Polki – matki cierpiącej, śpiewającej pieśni patriotyczne, rodzicielki Polaków, kreatorki narodu mającego odrodzić się i obudzić inne narody. Dzięki kobietom pamięć o polskich przodkach była stale żywa, rozbrzmiewały pieśni religijne i patriotyczne, poruszano ważne zdarzenia, w których brali udział dziadkowie, ojcowie i bracia. Edukacja patriotyczna była głównie mówiona i powtarzana, więc wymagała



autorytetu moralnego i bezpieczeństwa przekazu, w którym uczestniczy również kobiety (Jedynak, 1996). Obowiązkiem rodziców było zatem dbanie o systematyczne uczestnictwo w mszach świętych, zapoznavanie z obrzędami religijnymi, codzienną modlitwę. Edukacja patriotyczna była tak samo ważna, jak religijna. W wielu domach ziemiańskich zatrudniano prywatnych nauczycieli, by uchronić dzieci przed szkolną indoktrynacją, zatem edukacja w zakresie treści narodowych sprowadzała się do nauki w domu. W edukacji domowej dziewcząt kładziono nacisk na historię ojczystą, dzieje własnej rodziny, pieśni i wiersze patriotyczne, jednak przykładano mniej wagi do historii powszechnej i geografii, a zwłaszcza do nauk ścisłych (Bołdyrew, 2011).

O wychowaniu i edukacji dzieci rozpisywali się najróżniejsi publicyści pedagogiczni. Dzielili życie dziecka na trzy okresy rozwojowe. Od narodzin do trzeciego roku życia miały według nich pozostawać pod opieką rodziców, mamek lub piastunek. Drugi okres obejmował lata od drugiego do siódmego roku życia. Zalecano w nim wychowanie domowe pod opieką rodziców, piastunek lub bon, ewentualnie wysłanie dziecka do ochronki lub ogródka dziecięcego. Okres szkolny trwał do ukończenia 13-14 roku życia i miał skupiać się na edukacji domowej pod okiem rodziców lub zatrudnionych nauczycieli/nauczycielek. Takie nauczanie domowe mogło się przeciągnąć do około 18-19 roku życia. Przedstawiane przez wielu publicystów nauczanie domowe według krytyków nie uwzględniało mniej zamożnych i biednych rodzin, jednak w okresie zaborów pozwalało na swobodny dobór przedmiotów nauczania i planu nauki. W wielu dziełach pedagogicznych zwracano uwagę na troszczenie się nie tylko o wychowanie moralne i intelektualne, ale również fizyczne. Postulowano równomierne rozwijanie wszystkich stref rozwoju dziecka ze względu na współzależność między rozwojem fizycznym i umysłowym (Jakubiak, 2018).

Ważnym aspektem w kontekście obrazu dziecka z przełomu XIX i XX wieku jest ukazanie drogi edukacyjnej, jaką musiało przejść pod zaborami. Po upadku powstania styczniowego w Królestwie Polskim nastąpił chwilowy wzrost liczby szkół początkowych, jednakże prawie 80% dzieci w wieku szkolnym nie mogło uczyć się w szkole oficjalnej. Dominującym typem szkoły początkowej były szkoły jednoklasowe o trzyletnim kursie, który obejmował religię, język rosyjski, arytmetykę oraz język polski. Szkół dwuklasowych (pięcioletnich) było niewiele. Od 1885 roku nauczanie w języku polskim odbywało się już jedynie na religii oraz języku polskim, którego było w tygodniu niewiele – zaledwie 2 godziny tygodniowo. Nauczyciele nie mieli zazwyczaj odpowiedniego przygotowania do



nauczania, gdyż na seminariach nauczycielskich była bardzo okrojona liczba godzin nauki języka polskiego (prowadzonego zresztą w języku rosyjskim) w tygodniu. Poziom szkolnictwa początkowego był niski – nauka polegała głównie na pamięciowym przyswajaniu powierzchownych wiadomości. Szczególnie dotyczyło to szkół wiejskich. Zamożniejsze sfery społeczeństwa nie uczęszczały do oficjalnych szkół – uczyły się pod okiem prywatnych nauczycieli, co miało je przygotować do dalszej nauki. W uboższych środowiskach nauczanie domowe ograniczało się do nauki czytania, a czasem pisania, prowadzonej przez rodziców, rodzeństwo lub sąsiadów (Miąso, 1990).

Szkoły początkowe dzieliły się na: gminne, wioskowe i miejskie, z kolei szkoły średnie na gimnazja i progimnazja (Gąska, 1980). Szkoły miejskie miały przygotować do pracy w przemyśle oraz do dalszej nauki w szkołach zawodowych, rzemieślniczych i technicznych. Oprócz szkół rządowych dzieci zdobywały elementarne wykształcenie w szkołach prywatnych, w instytucjach opieki i przygotowania do pracy zawodowej oraz w szkołkach tajnych. Istniały również szkoły przyfolwarczne, przyfabryczne i rzemieślniczo-niedzielne. Te ostatnie były przeznaczone dla dzieci uczących się rzemiosła. Majstrowie cechowi byli zobligowani do posyłania swoich terminatorów do szkół, a jednocześnie nie mogli wyzwalać uczniów na czeladników, jeśli nie przedstawili świadectwa ukończenia szkoły elementarnej lub rzemieślniczo-niedzielnej. Szkoły dla terminatorów prowadziły nauczanie na poziomie elementarnym w niedziele i dni świąteczne. Realizowały program jednoklasowych szkół początkowych. Uczyły się w nich głównie dzieci z najuboższych środowisk miejskich oraz chłopskich. Bardzo nieliczni uczniowie kończyli pełny kurs czterech klas, ponadto szkoły te koncentrowały się na zaznajamianiu ich z nauką czytania, pisania i rachunków, nie mogły jednak dać pełnego elementarnego wykształcenia (Miąso, 1981). W Galicji istniały jeszcze 4-letnie szkoły ludowe wydziałowe, które były nadbudową szkoły pospolitej (miejskiej lub wiejskiej). Po ich ukończeniu można było podjąć dalsze kształcenie zawodowe (Pelczar, 2015).

Gimnazja i progimnazja męskie dzieliły się jeszcze na klasyczne i realne. Gimnazja męskie w Królestwie Polskim pod koniec XIX wieku składały się z 7, a żeńskie z 6 klas. Progimnazja w obu przypadkach obejmowały 4 klasy. Najbardziej nowoczesne wykształcenie dawało gimnazjum realne, jednak pozbawiało absolwentów prawa wstępu na wyższe uczelnie. Głównym celem szkół średnich prywatnych było przygotowanie do państwowego egzaminu dojrzałości w przypadku męskich szkół, a w przypadku żeńskich – ogólne



wykształcenie i przygotowanie z zakresu zajęć domowych i robót ręcznych. Niektóre z uczennic gimnazjów żeńskich udawały się na studia za granicę – rosyjskie uniwersytety nie przyjmowały kobiet, a kolei uczelnie zagraniczne nie honorowały świadectw z prywatnych pensji (Gąska, 1980). Gimnazja w Galicji były szkołami ośmioklasowymi dla dzieci w wieku od dziesięciu lat. Dzielili się na dwa etapy: gimnazjum niższe (klasy I-IV) oraz wyższe (V-VIII). Niższe przygotowywało ucznia do następnego etapu kształcenia. Gimnazjum wyższe miało przygotować do studiów wyższych. Przedmiotami obowiązkowymi były m.in. religia, łacina, greka, język kraju rodzinnego, niemiecki, geografia, matematyka czy historia naturalna. W 1909 roku zwiększono wymiar przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (wyodrębniono fizykę) i nadano im bardziej praktyczny kontekst. Zwiększono również nacisk na nauczanie języków nowożytnych, a do zajęć obowiązkowych włączono rysunek odręczny, kaligrafię i gimnastykę. Uznano za zajęcia obowiązkowe w klasie I i VII przedmiot dzieje kraju rodzinnego (historię Polski). Oprócz gimnazjów były jeszcze szkoły obywatelskie, czyli szkoły miejskie przygotowujące do nauki w gimnazjum. W przeciwieństwie do Galicji, w Królestwie Polskim od 1872 do 1905 roku język polski był przedmiotem nadobowiązkowym (Stinia, 2015). Podobny nacisk na wynarodowienie Polaków wywierał zabór pruski. Polska oświata pod zaborem pruskim była poddawana (szczególnie po zjednoczeniu Niemiec w 1871 roku) wzmożonej próbie germanizacji. Zaczęto usuwać ze szkół język polski i oddawać nadzór nad szkołami polskimi Niemcom. Pod wpływem nacisku wielu zdolnych nauczycieli polskich zrzekło się swoich posad, co doprowadziło do upadania szkół ludowych. Metody nauczania nie sprzyjały rozwojowi umysłowemu dzieci – prowadziły do bezmyślnego powtarzania słów bez ich zrozumienia, tylko po to, aby uczniowie po długim czasie nauki potrafili nauczyć się pewnej liczby niemieckich słów. Dzieci polskie były uczone mechanicznie, z wykluczeniem języka wyniesionego z domu, co sprawiało, że tylko 25% z nich otrzymywało promocję do najwyższej klasy (Wnęk, 2005). Pod koniec XIX wieku szkolnictwo średnie dzieliło się na gimnazja, protogimnazja, gimnazja realne, protogimnazja realne, wyższe szkoły realne i szkoły obywatelskie, przygotowujące do nauki w gimnazjum. Program gimnazjów z 1900 roku przewidywał w ciągu 9 lat nauki język niemiecki, łacinę, grekę, francuski, historię, geografię, przyrodę, matematykę, kaligrafię, rysunki i religię (Stinia, 2015).

Wracając do szkół początkowych, istniały jeszcze szkoły początkowe prywatne, podlegające w Królestwie Polskim szczególnie wnikliwej kontroli zarządu szkolnego, który likwidował je za najmniejsze uchybienia. Jednocześnie, ukończenie tych szkół nie dawało



prawa do kontynuacji nauki na wyższych szczeblach (Gaska, 1980). Większość szkół początkowych była podległa Ministerstwu Oświaty. Nieufność wobec władz i postępujące próby rusyfikacji wpłynęły na rozwój tajnego nauczania domowego, które miało pielęgnować tradycje i zwyczaje polskie. Nauczanie to było prowadzone przez emerytowanych nauczycieli, organistów, księży czy nawet przez samych chłopów. Lekcje tajnych szkół odbywały się w ochronkach, przytułkach, salach zajęć dla ubogich dzieci oraz w mieszkaniach robotniczych czy inteligenckich. W podziemiu funkcjonowały nie tylko szkoły początkowe, ale również średnie oraz instytucje oświaty dorosłych i wyższe uczelnie. Prywatne szkoły średnie były obiektem dyskryminacji ze strony władz, co z pewnością mogło wpływać na rozwój tajnego nauczania (Miąso, 1990).

Mimo trudnych warunków panujących na ziemiach znajdujących się pod zaborami kielkowały działania zmierzające w kierunku unowocześnienia procesu wychowania i edukacji. Chwilowe złagodzenie polityki państw zaborczych miało wpływ na rozwinięcie działań m.in. w obszarze teorii i praktyki wychowawczej. W wyniku zanegowania ówczesnej formy oddziaływań wychowawczych rodziców oraz nieprzeszkolonych wychowawców, na początku XX wieku zaczęto publikować poradniki dla nauczycieli i rodziców, szerzące profesjonalną wiedzę o dziecku i jego rozwoju psychofizycznym. Powstawały również książki obfitujące w nowoczesny materiał dydaktyczny, np. zbiory pogadanek, piosenek czy opowiadań przyrodniczych. Przekonywano o wartości zabawy i w jaki sposób powinna wyglądać (twórcza, swobodna). Nowy model wychowania dziecka, mimo braku zrozumienia ze strony rodziców oraz możliwości stosowania się do nowych zaleceń specjalistów, był jednak głośną zapowiedzią przyszłych działań (Bołdyrew, Nawrot-Borowska, 2022).

1.2 Narodziny i rozwój psychologii dziecka na świecie

Nowe teorie, dziedziny badań i podejścia nie powstałyby, gdyby nie badacze rozwijający psychologię rozwojową w XIX i XX wieku, dlatego warto ukazać ich wkład. Na ziemiach polskich początek tej nauki nastąpił nieco później niż przełomowy 1882 rok – polskie badania zaczęły intensywniej się rozwijać na przełomie XIX i XX wieku. Mając na uwadze porządek chronologiczny, poniższy podrozdział zawiera informacje o narodzinach i



rozwoju psychologii dziecka na świecie, natomiast historia rozwoju psychologii dziecka w Polsce zostanie omówiona w podrozdziale 1.3.

W ostatnich dekadach XIX wieku intensywnie rozwijały się nauki o dziecku, będące obszarem wiedzy naukowej i praktyki zawodowej na pograniczu edukacji, psychologii i pediatrii. Ówczesny rozwój psychologii oraz pedagogiki wpłynął na budowanie nowego stylu myślenia o dziecku, jak i na coraz częstsze propagowanie potrzeby uargumentowania celów i metod postępowania wychowawczego psychologią czy oparcia wiedzy o dziecku na badaniach empirycznych. W USA na rozwój psychologii wychowawczej i rozwojowej wpłynął psycholog i nauczyciel, Granville Stanley Hall, który kierował badaniami empirycznymi nad dziećmi. Ich celem było ustalenie etapów rozwoju poznawczego oraz emocjonalnego dziecka. W 1893 roku założył Towarzystwo do Badań nad Dzieciństwem, a w 1894 roku Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne. W Europie na rozwój psychologii i pedagogiki empirycznej miała działalność psychologiczne laboratorium eksperymentalnego w Lipsku, prowadzonego przez Wilhelma Wundta, psychologa i filozofa. Ważną rolę w unowocześnieniu wiedzy naukowej o dziecku odegrały również liczne prace uczonych niemieckich (W. Preyer, E. Meumann, W. A. Lay), francuskich (J. G. Compayré, A. Binet) oraz Szwajcara É. Claparedè (Bołdyrew, Nawrot-Borowska, 2022). Ważnymi wydarzeniami w kontekście rozwoju psychologii dziecka w Niemczech było założenie Towarzystwa do Badań nad Psychologią Dziecka oraz ukazanie się czasopisma *Die Kinderfehler* traktującego m.in. o problematyce zaburzeń u dzieci. We Włoszech w 1909 roku ukazała się książka M. Montessorri *Casa dei bambini* (Dom dziecka). W Austro-Węgrzech w 1902 roku założono pierwszą pracownię psychopedagogiczną, za to w Belgii J. Joteyko, polska psycholożka i pedagożka, stworzyła Międzynarodowy Instytut Pedologiczny, w którym organizowano wykłady i odczyty z dziedziny nauk o dziecku (Brzezińska, 2016).

Za początek naukowej psychologii rozwoju człowieka uznaje się 1882 rok, kiedy to W. Preyer opublikował pracę pt. *Die Seele des Kindes* (Dusza dziecka). Była to monografia przedstawiająca obserwacje syna, prowadzone od narodzin do 3 roku życia. Psychologia rozwoju na przełomie XIX i XX wieku była skoncentrowana na dzieciństwie, co obrazuje dynamiczny rozwój badań w zakresie psychologii dziecka, a w późniejszych latach widoczne zaczęła obejmować również kolejne fazy rozwoju człowieka (Brzezińska, 2016).

Wszelkie badania w obszarze psychologii były dotychczas prowadzone głównie z udziałem osób dorosłych, jednak powoli zaczęło się to zmieniać. W 1891 roku G. S. Hall na



corocznym zjeździe National Education Association zainauguował powstanie nurtu badań nad dzieckiem, którego stał się przywódcą, a Uniwersytet Clarka – centrum badawczym. Założył również czasopismo publikujące wyniki badań nad dziećmi. Na początku XX wieku udział psychologów w nurcie badań nad dzieckiem zaczął być dominujący. Obszary zainteresowań badaczy koncentrowały się wówczas wokół pięciu zagadnień: rozwoju emocjonalnego, biologicznych podstaw zachowania, rozwoju poznawczego, procesów świadomych i nieświadomych oraz roli *ja* w rozwoju. Początkowo eksperymenty dotyczyły prostych umiejętności i sprawności psychofizycznych, takich jak rozróżnianie bodźców, szybkości działania i męczliwości, czasu reakcji, dokładności zapamiętywania czy szybkości myślenia, co było badane w laboratoriach. Wiele z tych eksperymentów stanowiło jednak kopię badań nad osobami dorosłymi, co skutkowało porównywaniem dziecka z osobami dorosłymi – takie działania uniemożliwiały przyznanie dziecku indywidualnego, odmiennego od dorosłych sposobu myślenia i odbierania rzeczywistości. Wszelkie instrukcje należy zatem dostosować do poziomu rozwoju dziecka (Kielar-Turska, Stępień-Nycz, 2016).

Początek XX wieku doczekał się wielu badań w dziedzinie psychologii dziecka. Badano głównie rozwój małego dziecka od urodzenia do 3 lat, zasób wyobrażeń i pojęć dzieci u dzieci rozpoczynających naukę, znużenie w szkole, wrażliwość, pamięć, kojarzenie, obrazy umysłowe, uwagę, a także usiłowano wykryć przejawy inteligencji ogólnej oraz typy umysłowości. W jednym z badań Victor Henri wyróżnił 4 typy osobowości u dzieci: opisowy, spostrzegawczy, uczuciowy i idealistyczny. Ważnym z punktu widzenia psychologii rozwojowej było zwrócenie uwagi psychologów amerykańskich na to, że w rozwoju człowieka nie tylko pierwsze lata życia mają decydujące znaczenie, ale również okres przejściowy między dzieciństwem a dojrzałością (Szycówna, 1908). Jeden z przeglądów badań w dziedzinie rozwoju dziecka zestawiał wiedzę zdobytą do 1913 roku według okresów dzieciństwa: 1. Psychologia niemowlęcia i małego dziecka do lat 3. 2. Psychologia okresu przedszkolnego (3-6 lat). 3. Psychologia dziecka w okresie szkoły elementarnej (6-12 lat). 4. Psychologia młodzieży dorastającej (12-18 lat). W pierwszym okresie skupiono się na wyśledzeniu początku życia psychicznego, a zatem został omówiony rozwój zmysłów i pierwsze objawy instynktów i woli. W artykule podzielono się licznymi odkryciami badawczy w zakresie rozwoju dziecka. Przytoczono dwie teorie genezy strachu wobec nieznanych rzeczy i zjawisk u dziecka: strach jako skłonność odziedziczona po dalekich przodkach do odczuwania strachu wobec tych rzeczy i zjawisk, które dla człowieka pierwotnego były szczególnie niebezpieczne (strach przed ciemnością, dzikimi zwierzętami



czy obcymi ludźmi) oraz strach jako wynik wpływu otoczenia i wychowania. Wspomniano o egoizmie dziecięcym, który przeważa nad altruizmem w pierwszych latach życia, jednak dość wcześnie można zauważyć pierwsze objawy współczucia czy przywiązania. Przytoczono badania K. Darwina, które ukazały, że już sześciomiesięczne dziecko ukazało objawy sympatii, zmieniając wyraz twarzy przy płaczu swojej piastunki. Oprócz Darwina ukazano również wyniki badań W. Preyera. Wskazano, że dzieci już w 7 miesiącu życia powtarzają ruchy wykonywane w swojej obecności i choć najpierw jest to naśladownictwo bezwiedne, później zamienia się w świadome. Zwrócono uwagę na rolę podświadomości, w której kryją się wspomnienia pierwszych lat życia na dalsze postępowanie i charakter człowieka – jednak materiał był jeszcze zbyt niewielki, aby móc wysnuwać wnioski. Poświęcono nieco miejsca na zagadnienie kłamstwa, sprawności zmysłów, na przykład zdolności do rozróżnienia przedmiotów. Zwrócono uwagę na nierównomierność powiększania się zasobu wyobraźni dziecka, gdzie różnica między dziećmi 6-letnimi a 7-letnimi oraz 9-letnimi a 10-letnimi w pewnych badaniach była znacząca, z kolei dzieci u dzieci 11-letnich widoczny był spadek powiększania się tego zasobu. Ciekawe rezultaty, na co zwrócili uwagę psychologowie i pedagodzy, oddały badania nad wolą dziecka w wieku szkolnym jako zdolnością do pracy, wymagającej pewnego wysiłku – okazało się, że nie ma zgodności pomiędzy zdolnością dziecka do pracy a ilością wysiłku, jakiego od niego żądają obowiązujące wówczas plany szkolne. Podobnie sprawa wygląda u młodzieży dorastającej. W okresie dorastania zauważono wzrost pobudek altruistycznych, poczynając od 12 roku życia oraz odczuwania niesprawiedliwości w stosunkach społecznych w wieku 15-18 lat. W powyższym przeglądzie można zauważyć intensywny rozwój badań nad psychologią rozwojową dzieci i młodzieży (Szycówna, 1913).

Jednym z przedstawicieli psychologii rozwojowej był William Stern. Pierwsze jego badania opierały się na prowadzeniu razem z żoną dzienników obserwacji swoich dzieci. Dla W. Sterna rozwój ma charakter aktywnego procesu, którego podstawą jest realizacja najważniejszego celu samozachowania, a także tworzenie nowych celów ukierunkowujących rozszerzenie granic osobowego *ja*. Rozwój zatem jest wyznaczany przez dwa czynniki ściśle ze sobą powiązane, czyli osobę i środowisko. W. Stern prowadził polemikę z Jeanem Piagetem odnośnie zachowań społecznych. Piagetowska koncepcja egocentryzmu zakłada, że w okresie wczesnego dzieciństwa wszystkie czynności poznawcze charakteryzuje wysoki poziom centracji, który przejawia się głównie w mowie egocentrycznej. W. Stern zauważył



jednak, że społeczne kompetencje są uzależnione od warunków społecznych, w których dorasta dziecka (Koczanowicz-Dehnel, 2014).

Ważnym dla psychologii rozwojowej okazał się opis stadiów rozwoju inteligencji od wczesnego dzieciństwa do okresu dorastania J. Piageta, szwajcarskiego psychologa, biologa, psychiatrę i filozofa. Uważał on, że czynnikiem uruchamiającym zmiany rozwojowe jest zaburzenie równowagi między procesami asymilacji nowego doświadczenia a procesami doskonalenia istniejących struktur poznawczych. W procesie rozwoju inteligencji sensomotorycznej (0-2 r.ż.) wyróżnił sześć faz, w których każda kolejna charakteryzuje się coraz bardziej złożonymi wzorami czynności intelektualnych. Jednym z najważniejszych osiągnięć w tym procesie według autora jest ukształtowanie się pojęcia przedmiotu. Kończąc stadium sensomotoryczne, dziecko jest gotowe przejść do stadium przedoperacyjnego (2-7 r.ż.), w którym rozwój poznawczy postępuje szybciej w sferze czynności symbolicznych niż sensomotorycznych z powodu mocniejszego wpływu aktywności wyobrażeniowej niż aktywności ruchowej i sensorycznej. Kolejne stadia to stadium operacji konkretnych (7-11 r.ż.) oraz operacji formalnych (od 12 r.ż. aż do dorosłości). O procesie rozwoju inteligencji pisał m.in. w dziele pt. *Narodziny inteligencji dziecka* (1936) (Brzezińska, 2016).

Twórcą kulturowo-historycznej psychologii rozwoju, zgodnie z którą psychika człowieka kształtuje się w wyniku rozwoju indywidualnego, jest Lew Siemionowicz Wygotski. W przebiegu rozwoju wyróżnił okresy stabilne, kiedy to zachodzące zmiany przebiegają na zasadzie kumulacji, powolnego postępu czy mikroskopijnych zmian osobowości i trwają względnie długo oraz okresy kryzysowe, charakteryzujące się znaczną reorganizacją sposobu funkcjonowania jednostki, zmian w jej osobowości i relacji z otoczeniem społecznym. Zmiany te mają charakter przełomowy i stanowią moment zwrotny w przebiegu rozwoju. Pojawianie się okresów krytycznych wynika według L. S. Wygotskiego z wewnętrznej logiki procesu rozwoju. Sam bieg rozwoju zatem jest przeplataniem się okresów stabilnych i kryzysowych, dzielących się na trzy fazy: przedkryzysową, punkt kulminacyjny oraz fazę pokryzysową. Nowe formy rozwojowe, powstałe w okresach kryzysowych, mają charakter przejściowy, zatem po spełnieniu swojej funkcji znikają. Według L. S. Wygotskiego głównym kryterium pozwalającym trafnie podzielić bieg życia na etapy jest fakt pojawienia się nowej formy rozwojowej, która pojawia się po wyjściu z okresu przejściowego. Oprócz tego należy ustalić, kiedy mamy do czynienia z okresem stabilnym, a kiedy z przejściowym. Opisał, jak wyglądają kryzysy w okresie



dzieciństwa i dorastania, na przykład kryzys 1 roku życia, który związany jest z opanowaniem lokomocji i mowy, dających podstawy niezależności fizycznej i społecznej od otoczenia, a jest widoczny w relacjach z opiekunami (Brzezińska, 2016).

Warto napomknąć o koncepcji stadiów rozwoju psychoseksualnego Zygmunta Freuda, w której oprócz opisu trzech faz, analnej, oralnej i fallicznej, znajdują się skutki dla osobowości przechodzenia lub nieprzechodzenia z fazy do fazy oraz o koncepcji rozwoju moralnego Lawrence'a Kohlberga, który to podzielił rozwój moralny na trzy poziomy: stadium przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne. Z kolei Eric H. Erikson opisał skutki dla rozwoju tożsamości przechodzenia przez kolejne stadia rozwoju psychospołecznego poprzez analizę sposobów rozwiązywania problemów kryzysowych (Brzezińska, 2016).

Wraz z powstawaniem ośrodków w nurcie psychologii rozwojowej rozwijała się również stosowana w badaniach nad rozwojem metodologia. Jeden z czołowych przedstawicieli psychologii rozwojowej, James Mark Baldwin podkreślał konieczność prowadzenia naukowych studiów nad dzieckiem. Jedynymi metodami badawczymi uznawanymi przez niego były metoda obserwacji oraz eksperyment. W tej drugiej metodzie po pierwszym pytaniu: „Co dziecko robi?” psycholog uważał, że musi nastąpić kolejne: „Co to znaczy, że dziecko to robi?”, które ujawnia istotę eksperymentu, który dąży do wyjaśnienia obserwowanych zależności, a nie tylko ich opisanie. Jego zdaniem wskaźnikiem oddziaływania bodźca może być tylko ujęcie w badaniu najprostszych reakcji, czyli motorycznych i odruchowych. Prace teoretyczne J. M. Baldwina dały podstawy do prowadzenia badań empirycznych. Badania eksperymentalne były prowadzone nie tylko w laboratoriach, ale i w szkołach eksperymentalnych. Pierwszą z nich założył w 1905 roku w Paryżu Alfred Binet, francuski psycholog. Jednym z pierwszych rezultatów badań okazało się odkrycie, że postrzegane przez nauczycieli trudności dzieci w nauce mogą mieć swoją przyczynę nie w opóźnieniu intelektualnym, a po prostu w słabym wzroku. Z tego powodu opracował przesiewowy test do badania wzroku, dzięki czemu nauczyciele mogli go stosować bez konsultacji lekarskich. Przeprowadził również wspólnie z V. Henrim badania nad pamięcią, które wykazały, że dzieci ucząc się tekstu na pamięć, nie zapamiętują dokładnie poszczególnych słów, lecz zawarte w tekście idee i im ważniejsza ona jest, tym większe szanse, że zostanie ona zapamiętana. Sensowny tekst był zatem bardziej zapamiętywany niż lista słów (Kielar-Turska, Stępień-Nycz, 2016).



W latach trzydziestych XX wieku, w okresie intensywnych badań naukowych w obszarze psychologii rozwoju, prowadzono głównie obserwacje w warunkach naturalnych oraz stosowano testy badające różne zdolności umysłowe. Poszukiwano stałości i zmienności wykrywanych wzorów różnic indywidualnych. Obliczano wartości współczynnika korelacji między różnymi pomiarami dokonywanymi w dwóch różnych momentach. Jeśli wartość korelacji była wysoka i istotna, mówiono o stałości badanej cechy i na tej podstawie formułowano wnioski o braku zmian rozwojowych u osób w badanej grupie (Brzezińska, 2016). W II połowie XX wieku dominująca stała się metoda eksperymentalna. W tym okresie prowadzono badania nad weryfikacją teorii psychoanalitycznej i opisaniem jej w języku teorii uczenia się pod kierunkiem Clarka Hulla na Uniwersytecie Yale i choć cel nie został osiągnięty, wpłynęło to na zmianę amerykańskiej psychologii rozwojowej z nauki deskryptywnej w eksperymentalną. Do znaczących eksperymentów nad rozwojem można zaliczyć również technikę Roberta Frantza, badającą percepcję niemowląt. Opierała się ona na obserwacji w ściśle kontrolowanych warunkach kierunku spojrzenia i czasu fiksacji wzroku dziecka na określonych obiektach czy wzorach. Urządzenie, w którym umieszczano dziecko, pozwalało na jednoczesną prezentację dwóch bodźców, a przez ukryty otwór badacz mógł obserwować, na który z bodźców dziecko patrzy i jak długo skupia na nim wzrok. Technika umożliwiała zbadanie m.in. preferencji percepcyjnych niemowląt takich jak preferencja twarzy ludzkiej. Badanie pozwoliło na potwierdzenie dostrzegania przez niemowlęta określonych wzorców, co oznacza, że ich percepcja od początku ma charakter zorganizowany. Badania odkrywające zdolności i umiejętności małego dziecka rozwinęły się w latach 60. XX wieku. Wyniki badań zależą od kontekstu, w jakim dzieci są badane – to sprawiło, że zmieniono postrzeganie rozwoju i odchodziło się od pytania: „Czy dziecko to potrafi?”, skoro okazało się, że dzieci potrafią wiele już we wczesnym okresie rozwoju. Ważniejsze stało się to, w jakich warunkach dzieci potrafią zademonstrować daną umiejętność, w jakich nie (Kielar-Turska, Stępień-Nycz, 2016).

Psychologia rozwojowa przechodziła przez rozmaite stadia – od zajmowania się głównie okresem dzieciństwa i poszukiwania ogólnych prawidłowości rozwojowych w różnych obszarach funkcjonowania dziecka, aż po analizowanie rozwoju człowieka w całym okresie jego życia. Prekursorką przyjmowanej dziś perspektywy ujmowania rozwoju człowieka jako procesu trwającego przez całe życie była niemiecka psycholożka, C. Bühler. W 1933 roku napisała i wydała pracę pt. *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches*



Problem, która została wydana w polskiej wersji językowej dopiero w 1999 roku (Brzezińska, 2016).

Interesującym zagadnieniem z punktu widzenia tematu niniejszej pracy jest sposób, w jaki zachodnie teorie dotyczące rozwoju i wychowania dzieci były przyjmowane w Polsce oraz jakie były okoliczności tworzenia polskich norm w tej dziedzinie (Bołdyrew, Nawrot-Borowska, 2022).

1.3 Historia psychologii dziecka w Polsce

Na przełomie XIX i XX wieku w całej Europie, włącznie z ziemiami polskimi, w środowiskach warstw średnich i elitarnych upowszechniło się przekonanie o szczególnej wartości dzieciństwa, a co za tym idzie: konieczności zainteresowania nim rodzin, opinii społecznej, uczonych i aparatu państwa (Bołdyrew, Nawrot-Borowska, 2022). Zaczynała wówczas kielkować potrzeba opracowania teoretycznych podstaw kierowania rozwojem i wychowaniem dziecka w rodzinie. Prace na ten temat zainicjowali m.in.: Aleksander Świętochowski, Henryk Wernic, Piotr Chmielowski, Stanisław Karpowicz, Iza Moszczeńska, Aniela Szycówna i Jan Władysław Dawid. Już wówczas sądzono, że każda rodzina bez względu na status społeczny jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym dziecka i to ona kształtuje osobowość dziecka przejawianymi wartościami, stosowanymi wzorcami zachowań, układem stosunków i działalnością wszystkich domowników. W licznych publikacjach poradnikowych prezentowano cele, metody i dziedziny wychowania rodzinnego (Jakubiak, 2017). Przykładowo, I. Moszczeńska, polska działaczka oświatowa i publicystka twierdziła, że proces wychowania polegał na kształtowaniu twórczych jednostek, które zmieniają rzeczywistość, rozwijając jednocześnie samodzielnie własną osobowość (Bednarz-Grzybek, 2014, s. 271).

Prace i badania zachodnich uczonych wpłynęły na proces psychologizacji dzieciństwa na ziemiach polskich. Badania psychologów i pedagogów, głównie warszawskich, nad rozwojem dziecka, rozwojem mowy, uwagi, pamięci i zasobem pojęciowym miały służyć głównie praktyce edukacyjnej. Polacy wyjeżdżali do zachodnich ośrodków, aby na podstawie poznanych metod opracowywać własne techniki i narzędzia badań nad dziećmi. Specjaliści uważali, że dzieciństwo należy poddać systematycznym badaniom i otoczyć wiedzą ekspercką. Kompetencje rodziców zaczęły być przez nich uważane za niewystarczające, a



brak fachowej wiedzy i zrozumienia znaczenia dzieci jako „kapitału społecznego” jako podstawa do interwencji, jednak do tego potrzebne były narzędzia wiedzy eksperckiej. Recepcja dorobku zachodniej wiedzy o dziecku i rozwój badań empirycznych pomogły w opracowaniu norm rozwojowych, standardów diagnostycznych i sposobów pracy wychowawczej, opartych o przekonanie, że „normalność” jest uniwersalna, stała i jednoznaczna. Wspólne normy i kryteria dzieciństwa miały pewien cel, którym była demokratyzacja relacji społecznych, jednak w tym samym czasie wiele rodzin było zmuszonych do uznania pracy zarobkowej dzieci lub postrzegało pracę za nieodzowny element dzieciństwa (Bołdyrew, Nawrot-Borowska, 2022).

Uznanie potrzeby otoczenia dziecka profesjonalnym wychowaniem prowadziło do powstawania nowych programów, metod i środków wychowawczych. Na podstawie ustaleń psychologów powstawały również klasyfikacje zabaw dziecięcych. Nowoczesny proces edukacyjny, odwołujący się do założeń psychologicznych, pobudzał aktywność dziecka i wspierał jego rozwój, przy jednoczesnym objęciu go nadzorem specjalistów. Działania popularyzujące nowe wzorce opieki i wychowania w prasie czy poradnikach miały służyć uznaniu przez rodziców norm formułowanych przez specjalistów (lekarzy, psychologów, pedagogów). Teksty pojawiające się tym temacie były głównie kierowane do matek z warstw średnich. Powstające w tym czasie metody i narzędzia psychologiczne oraz pedagogiczne miały na celu ułatwienie zrozumienia, zmieniania i wspierania rozwoju dziecka, poddając je zarazem stałej kontroli (Bołdyrew, Nawrot-Borowska, 2022).

Psychologia nie była wówczas nowym pojęciem – już w XVI wieku pojawił się termin psychologii jako nauki o zjawiskach psychicznych, jednak dopiero pod koniec XIX wieku zaczęła wyodrębniać się z filozofii i medycyny jako nauka. Trudno było wówczas ustalić jedno wyjaśnienie dla psychologii (do dziś nie ma wśród psychologów jednej ustalonej definicji), jednak najczęściej zaliczano ją do obszaru filozofii, a jej kliniczne zastosowanie wiązano z medycyną jako częścią psychiatrii. W obrębie spraw wychowania i rozwoju bliżej było psychologii do pedagogiki (Domarańczyk-Cieślak, 2020). Trudno było zatem o jednoznaczne określenie psychologii jako odrębnej dyscypliny, co obrazuje definicja w wydany Słowniku Języka Polskiego z 1861 roku wskazująca, że psychologia to „część filozofii ducha ludzkiego, w której ten duch uważa się wolnym od wpływów wewnętrznych, odnoszącym się do samego siebie, i dochodzącym we własnej istocie treści to rozmaitej w niej zamkniętej” (Zdanowicz, 1861). Inna definicja, pochodząca z 1909 roku wyjaśnia



jedynie, że psychologia to „część filozofii traktująca o duszy i jej objawach. <Psycha + Gr. – logia = znawstwo>” (Karłowicz i in., 1909, s. 418). Odkąd jednak psychologia zaczęła być traktowana bardziej jako nauka o życiu psychicznym, a nie jako nauka o duszy, związek z filozofią znacznie się rozluźnił. Można to było zauważyć po tym, jak zaczęło powstawać coraz więcej katedr psychologii. Psychologia na ziemiach polskich doczekała się podziału według dwóch punktów widzenia. Pierwszy ze względu na podział przedmiotu, którym się zajmuje, czyli psychologię ogólną, dzieli ją na: psychologię faktów i dyspozycji (w tym psychologia pamięci, woli), czynności (psychologia myślenia, porównywania) i wytworów (psychologia pojęcia, dowcipu). Drugi, dostarczający rozróżnienia rodzajów życia psychicznego ze względu na rodzaj istoty nim obdarzonej, czyli psychologię różnościową, dzieli ją na: psychologię typów i jednostek, człowieka i zwierząt, normalnej (w tym psychologia kobiety, mężczyzny, dziecka) i nienormalnej (odbiegającej od normy), porównawczej oraz psychologii indywidualnej i zbiorowej. Oprócz wymienionych dotąd działów, objętych wspólną nazwą psychologii czystej, przedstawiono również psychologię stosowaną, przeciwstawiając ją czystej. Psychologię stosowaną przedstawiono jako tą, która wykorzystuje wiedzę o procesach psychicznych w praktyce lub innych dziedzinach nauki. Wyróżniono różne gałęzie psychologii stosowanej, m.in. psychologię mowy, religii, wychowawczą (Twardowski, 1913). Jako że psychologię uznawano za podstawową naukę pedagogiki, zrodzonej z praktyki wychowawczej i wychodzącej z niej teorii, ze stosunku psychologii do wychowania powstało pojęcie psychologii wychowawczej. Jej zadaniem było korzystanie z wyników badań psychologii dziecka, o ile miały znaczenie i zastosowanie w pedagogice. Przy psychologii wychowawczej pojawiała się niekiedy pojęcie takie jak „pedologia”, ponieważ obie te nauki miały cechę wspólną: psychologię dziecka. Psychologia dziecka stanowiła dział psychologii, obejmujący objawy życia psychicznego w dzieciństwie, a jednocześnie część pedologii. W zakres psychologii dziecka wchodziły: geneza życia psychicznego i wszystkich jego objawów, opis dalszego rozwoju we wszystkich fazach aż do dorosłości, dokładna charakterystyka zjawisk psychicznych właściwych dzieciństwu, nieobserwowalnych w późniejszych okresach życia, a dalej wyjaśnienie różnic między dzieckiem w różnych fazach dzieciństwa a dorosłym oraz między samymi dziećmi. Prowadziło to do zagadnień takich jak dziedziczność cech charakteru, uzdolnień, wpływ środowiska i wychowania na życie psychiczne dziecka. Pedologia oznaczała zaś według autorki wszelkie badania naukowe nad rozwojem dziecka – nie tylko psychologiczne, lecz również lekarskie czy antropometryczne. Psychologia dziecka była zatem traktowana jako



część pedologii (czyli nauki o dziecku) i nauka, o którą musi się opierać pedagogika, aby urzeczywistnić ideał wychowawczy i spełnić zadania wychowawcze (Szycówna, 1913).

Pod wpływem empirycznej psychologii rozwojowej rozwijały się w Polsce, zainicjowane przez J. W. Dawida, badania w nurcie pedologii. Polski pedagog i psycholog był autorem kwestionariusza badawczego, służącego do systematycznej obserwacji rozwoju dziecka, licznych artykułów oraz prac, m.in. *Program spostrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia: przewodnik ułatwiający poznanie dziecka czy Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej*. Założył i redagował w latach 1890-1897 „Przegląd Pedagogiczny” oraz prowadził działalność dydaktyczną w ramach Uniwersytetu Latającego i Towarzystwa Kursów Naukowych (Bołdyrew, Nawrot-Borowska, 2022). Jego uczennicą i współpracowniczką była A. Szycówna. Ważnym wydarzeniem w kontekście rozwoju psychologii dziecka było założenie przez nią i jej współpracowników w 1896 roku Polskiego Towarzystwa Studiów nad Dzieckiem (Brzezińska i in., 2016). W jego założeniu i prowadzeniu uczestniczył między innymi filozof i psycholog Władysław Weryho, który był również współzałożycielem Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Obie organizacje wzajemnie wspierały swoją działalność badawczą oraz miały wspólną bibliotekę. Zadaniem Towarzystwa Badań nad Dziećmi było badanie fizycznego i umysłowego rozwoju dzieci w celu ugruntowania podstaw psychologii i fizjologii wieku dziecięcego i młodzieńczego, a także upowszechnienia zdobytej wiedzy wśród nauczycieli i wychowawców. Towarzystwo prowadziło badania eksperymentalne w laboratorium oraz w placówkach edukacyjnych, a ich wyniki przedstawiano na posiedzeniach naukowych organizacji oraz podczas odczytów i pokazów popularnych, oraz w publikacjach. Wydawano również tłumaczenia obcego piśmiennictwa z zakresu psychologii, pedologii oraz pedagogiki. Do swoich badań włączało rodziców i wychowawców, prosząc o wypełnianie i odsyłanie kwestionariuszy, co pozwoliło Towarzystwu na zgromadzenie materiału empirycznego (Bołdyrew, Wałęga, 2023). Towarzystwo obfitowało w wiele prac na polu psychologii rozwojowej, m.in. badania rozwoju mowy wśród dzieci przedszkolnych, badania pamięci, spostrzegania, kojarzenia wyobrażeń oraz badania inteligencji. W Towarzystwie istniały liczne komisje prowadzące odrębne badania nad rozwojem dzieci, takie jak: komisja matematyczna, badań mowy, rysunkowa (Szycówna, 1911).



W jednym z numerów *Przeglądu Pedagogicznego* z 1890 roku A. Szycówna zwróciła uwagę w swoim tekście, że dzieci w wieku 6-9 lat posiadają spory zasób słów i wyobrażeń o otaczającym ich świecie i pragną poszerzać swoją wiedzę na przeróżne tematy, naśladując przy tym czynności starszych osób, lecz mają trudności z czytaniem i arytmetyką. Powodem według autorki była niedostateczna znajomość języka oraz mała zdolność do skupienia uwagi na rzeczach oderwanych. Psycholożka zauważyła, że dzieci w wieku 6-7 lat nie potrafią skupić swojej uwagi tak długo, jak dzieci starsze, ale łatwiej im ją utrzymać, gdy operują na konkretach. Autorka zauważyła, że na bystrość umysłową dzieci wpływa m.in. zmęczenie, silniejsza emocja, niskie poczucie sprawczości. Dziecko, które nie ma wiary we własne możliwości, uważa z góry zadania, które przed nim stoją za zbyt trudne, dlatego autorka radziła, aby wpajać dzieciom przekonanie, że nauczą się wszystkiego, gdy tylko zechcą (Szycówna, 1890).

Jedną z najważniejszych prac A. Szycówny jest *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie 6-12 lat*. Opublikowana w 1899 roku, zawiera podstawy teoretyczne dotyczące tworzenia się pojęć oraz badania własne autorki. Celem badań A. Szycówny zaś było zbadanie pojęć, jakie umysł dziecka wytwarza na podstawie tego zasobu. Według autorki każdy przedmiot konkretny jest zbiorem wielu cech, których połączenie składa się na obraz wewnętrzny, czyli wyobrażenie przedmiotu. Jeśli w wielu rzeczach zauważymy cechy wspólne i oddzielimy w każdej z nich cechy istotne od przypadkowych, możemy zaliczyć je do jednej klasy lub grupy. Możemy również zwrócić uwagę na jedną cechę, np. barwę, kształt, i na tej podstawie dostrzegając ją w rozmaitych przedmiotach, potrafimy ją wyłączyć spośród innych i rozpoznać jako szczególny przymiot czy własność rzeczy – tutaj zaczyna się tworzenie pojęć, czyli abstrahowanie. Pojęciami zaś są niedoszłe wyobrażenia, które składają się z wyobrażeń podobnego przedmiotu oraz jednego lub kilku sądów o tym przedmiocie. Autorka określiła postrzeżenia i doświadczenia jako dno każdego pojęcia abstrakcyjnego – bez umożliwienia określonych warunków w otoczeniu dziecka, niektóre pojęcia nie mogą być wytworzone, gdyż nigdy nie widziało i nie słyszało o przedmiotach pewnej kategorii. Nawet gdy takie warunki zostaną spełnione, uchwycenie podobieństwa wymaga zdolności skupienia uwagi, zdolności wyróżniania danej cechy spośród innych oraz zdolności wydawania sądów. Autorka zwróciła również uwagę na warunki fizyczne, czyli zdrowie dziecka, zainteresowania oraz pamięć, która przy tworzeniu pojęć odgrywa znaczną rolę – dzięki niej dziecko posiada większy zasób wyrazów i łatwiej przyswaja nowe pojęcia. Wszystkie te zdolności i cechy są według A. Szycówny wynikiem właściwości wrodzonych lub



dziedzicznych oraz po części wpływów wychowania. Kwestionariusz zawiera 56 pytań i jest podzielony na 8 kategorii. Pierwsza dotyczyła znajomości części ciała, druga znajomości kształtów, trzecia stopni pokrewieństwa, czwarta miary ciekawości dziecka, piąta znajomości ciał niebieskich i zjawisk przyrody, szósta znajomości, a także zainteresowania lub obojętności dla kwestii religijnych, siódma odnosiła się do kwestii etycznych i badała zdolność do refleksji, ideały dziecka i jego charakter (choć autorka wspomniała, że wnioski należy wyprowadzać ostrożnie) oraz ostatnia kategoria, dotycząca geografii i historii badała ciekawość poznawczą dziecka. Autorka zbadała 500 dzieci - 220 chłopców i 280 dziewcząt w wieku od 6 do 12 lat, wypytyując ją w większości osobiście. Autorka radziła przed wywiadem ośmielić dziecko, zawiązać z nim najpierw swobodną konwersację i chętnie przyjmować każdą odpowiedź, powstrzymując się od wszelkich słów lub gestów, które mogłyby dziecko zrazić. Zwróciła uwagę na to, że wywiad nie może być prowadzony zbiorowo, gdyż dzieci powtarzają po sobie i wzajemnie się sugestionują. Na podstawie badań autorka mogła wysnuć wniosek o rytmiczności rozwoju dziecka między 6 a 12 rokiem życia. Przykładowo, procent dzieci nierozróżniający ręki prawej od lewej przedstawia się następująco: I. Lat 6 – 25,0%. II. Lat 7 – 7,4%. III. Lat 8 – 5,6%. IV. Lat 9 – 4,5%. V. Lat 10 – 1,0%. VI. Lat 11 – 0,0%. VII. Lat 12 – 0,0%. Jednocześnie zaznaczyła, że zdarzają się wyjątki od tej reguły i tłumaczyła to nierównym rozwojem umysłowym we wszystkich latach. Obliczyła przeciętną ilość wypowiedzi zaznaczonych + (wyłączając pytania 49-51, odnoszące się do kwestii etycznych, ponieważ to były wyniki jakościowe) oraz roczny przyrost pojęć jako procent od przeciętnej z roku poprzedniego. Przyrost z roku 6 na 7 wynosił 27,2%, z 7 na 8 – 10,7%, z 8 na 9 – 9,6%, z 9 na 10 – 5,8%, z 10 na 11 – 0,0% oraz z 11 na 12 – 8,3%. Podobne wahanie w rozwoju ukazały się w badaniach J. W. Dawida. Autorka na podstawie badań postawiła hipotezę, że zdolność do abstrakcji rozwija się wolniej od zdolności do bezpośredniego postrzegania i przyswajania. Przytoczyła również inne badania, stojące za tą hipotezą. Na podstawie wyników autorka stwierdziła, że umysłowość chłopca przedstawia więcej stopni pod względem dodatnim, ale również ujemnym, a więc silniej zbacza od przeciętnego typu, podczas gdy wyniki dziewcząt są bardziej podobne do siebie. W skład poglądów na ciała niebieskie oraz zjawiska przyrodnicze wchodziły: codzienna obserwacja i skłonność do upodobania zjawisk natury do znanych czynności ludzkich, a także wiedza naukowa zaczerpnięta z rozmów ze starszymi i czytania. W znacznej części odpowiedzi dzieci, które się o tym nie uczyły, przebiegał pogląd, że człowiek jest centrum świata i wszystko się dzieje dla jego wygody i przyjemności lub przeciwnie – jest karą za jego winy („grzmi dlatego, że dzieci są niegrzeczne, albo, że pacierza nie mówią, albo w ogóle dlatego, że



ludzie grzeszą”). W przypadku pytań 49 i 50 tj. o dobro i zło w oczach dziecka spis obejmuje 30 zalet – najczęściej pojawiającymi się w ustach dziecka było posłuszeństwo, pilność w nauce oraz grzeczność i uprzejmość. Ilość wad wymienionych przez dzieci była dwa razy większa niż zalet – oznaczałoby to, że dzieci lepiej potrafią określić to, czego nie należy czynić niż to, co robić trzeba. Autorka odwołała się do prawa rozwoju pojęć moralnych u dziecka, zgodnie z którym wyróżnia się trzy stadia: 1) Dziecko nie ma jeszcze pojęcia o dobru i złu, zatem dobrem jest dla niego to, co każą starsi; złem to, czego zabraniają – jedyną więc zaletą, jaką potrafią nazwać, jest posłuszeństwo. Później dobrem staje się nie tylko posłuszeństwo, ale i te przymioty, które zalecają starsi. 2) W drugim stadium w dziecku budzi się refleksja, zaczyna się więcej zastanawiać i analizować swoje zachowanie i obowiązki, a także zaczyna rozumieć przykazania i ogólną treść nauki chrześcijańskiej. 3) To chwila, w której dziecko krytyczniej spogląda na swoje otoczenie, widzi w nim pewne zalety i wady i wytwarza swój samodzielny ideał życiowy mieszczący zależnie od indywidualności danej osoby dane cechy, np. sprawiedliwość, pokorę, łagodność, cierpliwość, wyrozumiałość itd. Najstarsze dzieci z badanych miały 12 lat, zatem według autorki dopiero wchodziły w to stadium, dlatego takie zalety były wymieniane rzadko. Dzieci młodsze dawały odpowiedzi mniej szczegółowe (np. „grzeczność”), a starsze wykazywały więcej przykładów z własnej inicjatywy, za to dziewczęta wymieniały więcej zalet od chłopców i spośród 9 przymiotów znajdujących się tylko u starszych dzieci, 6 wymieniały wyłącznie dziewczęta, co mogłoby wskazywać na wcześniejsze tworzenie się u nich samodzielnych ideałów życiowych. Chłopcy więcej cenili czyny, a dziewczęta pobudki tych czynów i uczucia, stąd chłopcy mówili, żeby szanować rodziców czy wspomagać biednych, a dziewczęta – kochać rodziców i być litościwą i wyrozumiałą. W określeniu dobrego dzieci używają wyrazów ogólnych, abstrakcyjnych, a odnośnie do złego używana była najczęściej forma bezokolicznikowa, np. „kłócić się”, „nie słuchać”. Rozwój w tym pytaniu postępuje mniej prawidłowo, gdyż o ile to, co jest polecane i chwalone dzieciom w wieku 6-12 lat nie zmienia się, o tyle zakazy zmieniają się niemal z każdym rokiem i zależą od zapatrywać wychowawców oraz natury dziecka. Dzieci wspominały zatem o czynnościach i zachowaniach, za które je ganiono, których im zabraniano, do których miały skłonność, które widziały na własne oczy lub o nich słyszały, lub takie, które rażą je w innych osobach. W młodszej grupie wady wynikały głównie z niezdolności do panowania nad sobą, z żywości temperamentu lub nieznamośności manier, gdyż w starszej grupie pojawiały się cięższe przewinienia. Niektóre wady wspomniane przez chłopców w wieku 10-12 lat, były również wymieniane już przez młodsze od nich dziewczęta, a u chłopców nie było ich wcale, co może stanowić o wcześniejszym



przyswajaniu sobie przez dziewczynki pojęć z tej dziedziny. Autorka nie wzięła pod uwagę odpowiedzi takich jak: „Dziecko powinno być dobre”, „Dziecko nie powinno być złe” oraz odpowiedzi niepasujących do kategorii moralności, na przykład: „Dziecko powinno być zgrabne”, „Dziecko nie powinno być brzydkie”. Takie odpowiedzi zdarzały się u dzieci w wieku 7-9 lat i może to według A. Szycówny oznaczać, że dzieci w tym okresie nie mają jeszcze wyodrębnionego pojęcia dobrego i miesza się ono niekiedy z pojęciem pięknego lub przyjemnego. W pytaniu o życzenia i pragnienia autorka zauważyła z roku na rok tendencję spadkową w liczbie przypadków braku odpowiedzi udzielonej przez dziecko na pytanie o określenie swoich życzeń, z wyjątkiem okresu 10-12 lat, w którym zaobserwowała tendencję odwrotną. Wyjaśniła to tym, że z jednej strony małe dzieci nie sięgają myślą poza chwilą obecną i często nie potrafią określić swoich życzeń, dopiero z wiekiem wzrasta w nich świadomość w tym kierunku; z drugiej strony dziewczynki i chłopcy wychodzący z dzieciństwa odznaczają się w epoce przejściowej nieśmiałością, która krępuje ich w wyrażaniu swoich myśli i poglądów wobec starszych osób. Z tego powodu pytanie o życzenie było dla wielu 12-latków trudniejsze niż dla młodszych osób. Ponadto starsze dzieci odpowiadały według autorki mniej szczerze i naturalnie, w tym bowiem wieku wzrasta samoświadomość – dziecko myśli o niekorzystnym wrażeniu, które może wywołać swoją odpowiedzią. Odpowiedzi podzielono na trzy kategorie: materialne, subiektywne i altruistyczne. Najwięcej badanych (35,6%) widziało szczęście w posiadaniu rzeczy potrzebnych bądź nie, drugie miejsce zajęły życzenia subiektywne (31,0%), a ostatnie – życzenia altruistyczne (9,2%). Dzieci młodsze częściej wyrażały życzenia materialne i altruistyczne, a starsze (10-12 lat) życzenia subiektywne. Młodsze nie sięgają daleko w przyszłość, zatem odpowiadają, co by je uszczęśliwiło w danym momencie, a starsze myślą o tym, żeby jak najszybciej dorosnąć, więc ich życzenia dotyczyły dalszej epoki życia. Dodatkowo wraz z wiekiem, jak wspomniała autorka, wzrasta zdolność rozumowania, więc dziecko nie zastanawia się jedynie nad tym, czego pragnie, ale również zastanawia się, jak daną rzecz posiadać, dlatego tak częstą odpowiedzią w ich przypadku były pieniądze. W badaniu zauważono stopniowy rozwój altruizmu u dziecka; najpierw pragnie szczęścia własnej rodziny, potem zaczyna się interesować losem kraju, a później całego społeczeństwa. Jako że najstarsze osoby badane miały 12 lat, większość życzeń altruistycznych odnosiła się do rodziców. A. Szycówna na zakończenie podsumowała badania. Przekonała się, że na 56 pytań dziecko odpowiadało przeciętnie na 33-36 pytań. Podzieliła je na dwie grupy: łatwiejsze i trudniejsze w każdej z kategorii. Na tej podstawie według niej można było określić przeciętną inteligencję dziecka w danym wieku. Zauważyła, że dziecko 6-letnie



dawało przeciętnie 22 dobre odpowiedzi, a 12-letnie już 39. Postęp ten, jakkolwiek ciągły, nie był równy we wszystkich latach – w rozwoju dziecka można było zauważyć pewne zwroty raz nagłego przyspieszenia, raz zwolnienia. Bardzo korzystnym dla rozwoju pojęciowego był okres lat 6-8, po którym między rokiem 8 a 9 nastąpił pierwszy zwrot reakcji. Zwroty według autorki wynikały z ogólnego prawa energii, według którego każdy wysiłek okupuje zmęczeniem, a im wysiłek większy, tym reakcja silniejsza. Wniosła stąd, że sztuczne przyspieszanie rozwoju małych dzieci nie jest korzystne, gdyż przeładowany umysł może później wykazać silniejszą reakcję (Szycówna, 1899).

Inną ważną postacią w rozwoju psychologii rozwojowej był Stefan Szuman – polski psycholog, pedagog i lekarz. Jego rozważania na temat istoty rozwoju psychicznego człowieka przedstawione w wielu pracach ukazywały fizjologiczne podstawy zjawisk rozwojowych, opisując drogi rozwoju jednostki, wskazując na adaptacyjną aktywność człowieka i proponując rodzaje czynników rozwoju ontogenetycznego człowieka. Ważnym obszarem rozważań był dla niego rozwój poznawczy człowieka, zwłaszcza ten zachodzący w okresie dzieciństwa. W 1932 roku opisywał i wyjaśniał kojarzenie spostrzeżeń i powstawanie wyobrażeń na początku rozwoju poznawczego człowieka oraz tłumaczył istotę spostrzegania synkretycznego. Przedstawiał zmiany rozwojowe dokonujące się w myśleniu dzieci, a także zaprezentował własną koncepcję inteligencji. W opracowaniu *Geneza Przedmiotu* (1932) ukazał, że każdy proces poznawczy ma dwie fazy ściśle powiązane z przeżywaniem przyjemności lub przykrości przez poznający podmiot. Faza tzw. inicjująca związana jest z odbiorem bodźca i wywołaniem przez to napięcia w organizmie. Faza finalizująca związana jest z rozpoznaniem, uchwyceniem obiektu poznania oraz odczuciem pozytywnego odprężenia. Początkowo poszczególne zmysły funkcjonują niezależnie od siebie i obie fazy związane są z tym samym zmysłem, jednak działania dziecka z przedmiotem prowadzą z czasem do wytworzenia się powiązań między modalnościami zmysłów. Wówczas każda z faz jest związana z pobudzeniem innego zmysłu, co prowadzi do polisensorycznego ujmowania poznanych obiektów. To z kolei skutkuje powstaniem kompletu wrażeń w umyśle dziecka i wytworzenia się sfery wiadomości na temat danego przedmiotu. Sfera ta pozwala na jego rozpoznanie tylko na podstawie jednego wrażenia zmysłowego lub symbolicznego ujęcia. Ten etap nazwał monosensorycznym wtórnym poznaniem. W innym dziele pt. *Rozwój pytań dziecka* (1939) analizował pytania zadawane przez dzieci. Jego zdaniem pytania są świadectwem nowej postawy dziecka wobec rzeczywistości: zadając różne pytania, dziecko chce uzyskać informacje drogą pośrednią. Dziecięce pytania są zatem przejawem dążenia



dziecka do wyjaśnienia faktów, które są dla niego niejasne. Poprzez pytania rozwija ono swoją wiedzę, orientację w rzeczywistości i zdolność rozumienia zjawisk. Wyróżnił trzy podstawowe grupy pytań: 1) Służące zdobywaniu wiedzy o rzeczach (rozpoznanie i określenie cech), 2) Służące zdobywaniu wiedzy o odmianach i zmianach (kolejność w szeregu, fazy, stosunki przestrzenne), 3) Służące do poznania zależności przedmiotów od siebie (przyczyna, skutek, sposób). Autor wykazał, że najwięcej pytań do dorosłych kierują dzieci w wieku przedszkolnym. W innym dziele pt. *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego. Podręcznik dla matek i wychowawców* (1947) wykazał, że załączki woli i charakteru kształtują się już w dzieciństwie. W wieku przedszkolnym stopniowo pojawiały się takie cechy woli, jak uspołecznienie woli (liczenie się z potrzebami innych), uległość i karność woli (niewymuszone podporządkowanie się zaleceniom dorosłych), cierpliwość i wytrwałość, przedsiębiorczość i aktywność w podejmowaniu się zadań wymagających wysiłku oraz cierpliwości. W jeszcze innym opracowaniu pt. *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego. Podręcznik dla nauczycieli i studentów* (1947) wykazał, że w wieku szkolnym dziecko poznając obowiązek uczenia się, zaczyna odczuwać wolę uczenia się. Dzięki temu rozwija się charakter (zdolność panowania nad sobą i dobrowolne podporządkowywanie się obowiązującym normom) oraz wola (przeciwstawianie się nakazom nieuznawanym przez dziecko), jednak ideał osobotwórczy, silnej woli i panowania nad sobą stają się wyraźniejsze w okresie późnego dorostania (Kielar-Turska, 2023).

Jedno z badań S. Szumana we współpracy z A. Dzierżanką, opublikowane w 1957 roku, dotyczyło obszaru mowy i myślenia. Dzieciom w wieku od 3 do 12 lat eksponowano obrazek tematyczny „Wylane mleko”, podając jednoznaczną instrukcję: „Opowiedz, co się dzieje na obrazku”. Opisy obrazków analizowano z punktu widzenia powiązań między mową i myśleniem, czego przejawem było używanie zdań podrzędnie złożonych, wyrażających odkryte przez dziecko relacje. Liczba tego rodzaju zdań zwiększała się wraz z wiekiem, a dzieci młodsze nie były zdolne do przygotowania w umyśle ogólnego planu całości wypowiedzi na temat obrazka. Te, które były do tego zdolne, podczas opowiadania poprawiały, dodawały, uświadamiając sobie w czasie opowiadania relacje między elementami obrazka (Kielar-Turska, Stępień-Nycz, 2016).

Kolejną ważną postacią w obszarze polskiej psychologii rozwojowej była Maria Żebrowska, psycholożka. Jej działalnością kierowało przekonanie o ścisłym związku rozwoju psychicznego dziecka ze społecznymi warunkami życia dziecka. Dziecko nie było dla niej



jednostką izolowaną, której rozwój wyjaśnia się jedynie przez sam rozwój i dojrzewanie biologiczne, a osobą włączoną w życie społeczne. Odrzuciła teorię dwóch czynników w rozwoju psychicznym i przedstawiła czteroczynnikową teorię rozwoju, w której to czynnikami wpływającymi na rozwój jednostki są: zadatki wrodzone, aktywność własna dziecka, środowisko i wychowanie. Zaproponowała wyróżnianie w rozwoju psychicznym dzieci i młodzieży okresów związanych z sytuacją społeczną, dominującym rodzajem aktywności i specyfiką oddziaływań wychowawczych. Okresami tymi są: niemowlęstwo (1 r.ż.), wiek poniemowlęcy (2-3 r.ż.), wiek przedszkolny (3-7 r.ż.), młodszy wiek szkolny (7-11/12 lat) oraz wiek dorastania (12/13-17/18 lat). Wpływ na psychologię rozwojową miał z pewnością opracowany przez nią podręcznik pt. *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* (1966), który został wyróżniony nagrodą Ministra Szkolnictwa Wyższego i Techniki (Kowalik, 2008).

Powyżej przedstawiony obraz dziecka na przełomie XIX i XX wieku, powstające w tym czasie koncepcje i badania naukowe w obszarze psychologii dziecka oraz ich dalszy rozwój pozwoliły na wypracowanie fundamentów teoretycznych, na których opiera się dzisiejsza psychologia rozwoju. W ostatnich latach wizja psychologii rozwoju wpada w coraz wyraźniejszą tendencję do integracji osiągnięć różnych nauk o człowieku i wspólnego prowadzenia badań w podejściu interdyscyplinarnym lub multidyscyplinarnym. Pojawiły się nowe określenia, takie jak „społeczna psychologia poznawcza”, nowe dziedziny badań i zastosowań wiedzy psychologicznej jak psychologia środowiskowa, zdrowia czy jakości życia, co wskazuje na zmianę podejścia do ujmowania uwarunkowań zachowania człowieka i jego zmian w ciągu całego życia. Społeczna psychologia rozwoju, która zaczęła być widoczna od lat 60. i 70. XX wieku, zakłada, że człowiek jest aktywny od początku swojego życia, komunikuje otoczeniu swoje potrzeby i aktywnie domaga się ich zaspokojenia we właściwym czasie i odpowiedni sposób. Ważnym procesem jest wzajemne dopasowywanie się do siebie jednostki i środowiska otaczających ją ludzi, osiągnięcia rozwojowe zaś są traktowane jako rezultat dopasowywania się do siebie możliwości jednostki i sygnalizowanych przez nią potrzeb oraz oczekiwań stawianych przez otoczenie za pośrednictwem innych osób. Nacisk kładzie się zatem nie tyle na różnice w poziomie kompetencji, wynikające z poziomu rozwoju, ile na różnicę punktów widzenia, odmienność perspektyw w ujmowaniu tego samego zjawiska. Napięcie, które wynika z doświadczania przez jednostkę niezgodności między jej perspektywą a perspektywą innej osoby, jest



czynnikiem pobudzającym do poszukiwań, więc w każdym okresie życia jest kluczowym czynnikiem jej rozwoju (Brzezińska, 2016).



Rozdział 2 Rozwój dziecka w okresie późnego dzieciństwa a Harcerski System Wychowawczy

W poniższym rozdziale zostanie przedstawiona charakterystyka rozwoju dzieci w okresie późnego dzieciństwa, następnie charakterystykę lęku, stresu oraz strategii radzenia sobie ze stresem. Ukazany zostanie również potencjał Harcerskiego Systemu Wychowawczego we wspieraniu rozwoju psychospołecznego.

2.1 Ogólna charakterystyka zmian

W zależności od autora, w opracowaniach dotyczących rozwoju dziecka w wieku 7-12 lat stosowane są różne określenia na ten okres. Pojawia się „młodszy wiek szkolny” (Wołoszynowa, 1966), „późne dzieciństwo” (Kielar-Turska, 2000), „wiek szkolny” (Brzezińska, 2016), a także „okres wczesnoszkolny” (Becielewska, 2006). W celu ujednolicenia nazewnictwa, w pracy przyjęto do użytku określenie późne dzieciństwo.

Opisywany w rozdziale etap rozwojowy, trwający od 6-7 do 10-12 roku życia należy do ery dzieciństwa, choć z pewnej perspektywy można zauważyć, że jest to pierwszy krok ku dorosłości. Wiąże się z większym uniezależnieniem się od rodziców, większą samodzielnością, nowymi obowiązkami i podjęciem się roli ucznia. Do odgrywania tej roli miały za zadanie przygotować wcześniej takie aktywności jak zabawa w szkołę, rozwijanie umiejętności rysowania, lepienia i wycinania. Mimo wszystko jest to zupełnie nowa rola, a od tego, jak dziecko poradzi sobie z wymogami sytuacji szkolnej, zależy rozwój jego poczucia kompetencji, które rozumiane jest jako umiejętność korzystania z ważnych narzędzi kulturowych, jakimi są pisanie, czytanie czy liczenie, jak również funkcjonowania w świecie społecznym w sposób dający poczucie satysfakcji i większą zdolność do odnoszenia życiowych sukcesów (Brzezińska, 2016). W późnym dzieciństwie następuje przejście na wyższy, operacyjny poziom myślenia, gdyż dziecko potrafi kierować się zasadami przyjętymi przez grupę, której jest członkiem, a także tworzy się w niego zróżnicowany i jednocześnie uporządkowany obraz własnej osoby (Kielar-Turska, 2000). Do zadań rozwojowych tego okresu zaliczyć można: wzbogacenie i uporządkowanie wiedzy posiadanej o świecie i o sobie samym, opanowanie umiejętności potrzebnych do nabywania i organizowania wiedzy oraz do posługiwania się nią w konkretnych sytuacjach, opanowanie umiejętności czytania i pisanie, wejście w grupę rówieśniczą i znalezienie w niej swojego miejsca, osiągnięcie



autonomii osobistej, a nawet rozwijanie postaw wobec grup i instytucji społecznych (Stefańska-Klar, 2000).

W tym okresie na dziecko działa wiele czynników mających wpływ na jego rozwój: środowisko rodzinne lub opiekuńcze, dydaktyczno-pedagogiczne, rówieśnicze, szkolne oraz szersze otoczenie, w które wliczają się niezamierzone wpływy ludzi, sytuacji, jak i dobra kulturalne, takie jak książka, film, telewizja, a obecnie również internet. Znaczenie szkoły jest szczególnie istotne, gdyż jest to oddziaływanie systematyczne, długotrwałe i łączące przekazywanie wiedzy z ćwiczeniem funkcji psychicznych oraz ukierunkowanym kształtowaniem osobowości. Znacznej części dzieci przystosowanie do wymagań szkoły i funkcjonowanie w niej nie przychodzi łatwo. Jeśli trudności nie zostaną przezwyciężone w pierwszych latach pobytu w niej, pogłębią się w kolejnych latach (Wołoszynowa, 1966). Oprócz nauki szkolnej drugą podstawową aktywnością dziecka są gry i zabawy, które mają ogromną rolę w rozwoju motorycznym, intelektualnym, społecznym i emocjonalnym. Z tego względu zachowanie proporcji między uczeniem się a zabawą jest niezwykle istotne (Rękosiewicz, Jankowski, 2014).

Późne dzieciństwo charakteryzuje się pod względem somatycznym rozrostem ciała, rozwojem głowy i mózgu, pojawieniem się zębów stałych oraz dużą ogólną ruchliwością. Ruch ma wpływ na kondycję psychofizyczną dziecka. Pod względem motorycznym, mięśnie duże rozwijają się szybciej niż drobne, dlatego obserwuje się dużą liczbę ruchów zbędnych, niedostosowanych do tempa działania. Dzieci preferują ruchy silne, zamaszyste, natomiast męczą je ruchy precyzyjne, szczególnie w początkach tego okresu rozwojowego (Becelewska, 2006).

Myślenie dziecka w początkowym etapie późnego dzieciństwa przekształca się z przedoperacyjnego do operacji konkretnych. W myśleniu przedoperacyjnym rozwija się język i myślenie symboliczne, dominuje egocentryczna mowa (mówienie do siebie w obecności innych osób, niesłuchanie innych) i myślenie oraz brakuje zdolności do śledzenia przekształceń. Niektóre przedmioty dziecko potrafi grupować i klasyfikować według jakiejś zasady, jednak nie potrafi ponownie ich klasyfikować według innej zasady. W miarę przechodzenia do stadium operacji konkretnych myślenie jest bardziej zaawansowane. Pojawia się wówczas wnioskowanie zamiast działania, ale tylko w odniesieniu do powierzchownych właściwości przedmiotów. Rozwijają się również operacje zdecentrowane (przyjmowanie punktu widzenia innych osób) i odwracalne, opanowana zostaje zdolność



śledzenia przekształceń, porządkowania przedmiotów pod względem określonego wymiaru na podstawie wykrywanych różnic między nimi oraz grupowania ich według określonego kryterium na podstawie podobieństwa między nimi. Kiedy pojawia się konflikt między percepcją a myśleniem, dziecko opiera swoje sądy na rozumowaniu zamiast na percepcji jak w poprzednim stadium. Potrafi koncentrować swoją uwagę i obejmować nią więcej elementów, co pozwala na skupienie się na wykonywanym zadaniu niezależnie od innych bodźców oraz kontrolę własnych czynności i modyfikowanie ich w zależności od obranego celu. Zmiany następują również w obszarze pamięci, która zaczyna być pamięcią logiczną, co sprawia, że dzieci zaczynają wykorzystywać indywidualne strategie pamięciowe. (Brzezińska, 2016).

U dzieci na początku okresu późnego dzieciństwa pojawia się nowa postać mowy – mowa pisana. Charakterystycznym zjawiskiem jest utrata wyrazistości mowy, charakteryzująca dzieci przedszkolne po 4-letnim pobycie w szkole. Ekspresja uczuciowa dzieci przedszkolnych ulega zatem obniżeniu po kilku latach nauki szkolnej. Wzrasta zasób słownictwa dziecka, dzięki czemu wypowiedzi są bogatsze i bardziej złożone, zatem mowa staje się coraz lepszym narzędziem komunikacji (Wołoszynowa, 1966). Wzrasta również ostrość wzroku, wrażliwość na odcienie barw, wrażliwość słuchowa oraz zakres i trwałość pamięci. Na początkowym etapie omawianego okresu nie potrafi jednak panować nad pamięcią i podporządkować procesów zapamiętywania i odtwarzania celom i zadaniom szkolnym (Becelewska, 2006).

Wraz z rozwojem poznawczym u dziecka wzrasta zdolność do rozumowania moralnego, czyli analizowania i oceniania zdarzeń i sytuacji w kontekście nakazów, zakazów i norm społecznych (Wołoszynowa, 1966). Rozwój moralny według takich badaczy jak J. Piaget czy L. Kohlberg ma charakter sekwencyjny, co oznacza, że zmiany w zakresie rozumowania moralnego zachodzą według stałej kolejności i nie ma możliwości pominięcia jakiegoś stadium. Wcześniejsze zmiany wpływają na te, które wystąpią w kolejnych stadiach, za to późniejsze zmiany mogą wpłynąć na przeorganizowanie struktur charakterystycznych dla wcześniejszych stadiów (Kielar-Turska, 2000). W okresie późnego dzieciństwa kończy się moralność heteronomiczna (realizm moralny) według J. Piageta, polegająca na podporządkowaniu dziecka narzuconym regułom osób, które darzy szacunkiem – czyli osób, które uznaje za ważniejsze od siebie. Szacunek był więc źródłem rozwoju moralnego, a polecenia wydawane przez dorosłych – przymusowymi i odczuwanymi jako obowiązek. Powoli kończy się również moralność przedkonwencjonalna, polegająca na przestrzeganiu



zasad w celu uniknięcia kary lub otrzymania nagrody. Dziecko wchodzące w stadium moralności autonomicznej (10-11 r.ż.) potrafi postawić siebie na miejscu innych osób, nie jest już tak bezwzględne w swoich sądach i ocenia czyny poprzez intencje sprawcy, a nie konsekwencje danego czynu. Jest to możliwe dzięki zdolności do uwzględniania innych punktów widzenia oraz zrozumieniu, czym jest intencjonalność i przypadek. Podporządkowanie regułom ustanowionym przez autorytety oraz ich obraz jako nienaruszalnych i niezmiennych ustępuje myśleniu, że reguły można zmieniać, ale tylko, gdy wszyscy (rodzice, rówieśnicy) się na to zgodzą. Zasady są więc propozycją wzajemnej kontroli, z kolei w późniejszym stadium moralnego relatywizmu reguły będą traktowane jako umowy stworzone przez ludzi w określonym celu społecznym. Moralność opiera się zatem na porozumieniu i współdziałaniu, na umowie uznanej za dobrą dla wszystkich i wszystkich obowiązującej. Pojawia się reguła dwustronnego szacunku i poczucie zobowiązania. Dziecko nie realizuje zobowiązania wyłącznie przez wzgląd na posłuszeństwo wobec dorosłych. Pod koniec późnego dzieciństwa (10-11 r.ż.) według L. Kohlberga rozwój moralny może wejść w fazę moralności konwencyjnej. Dziecko zaczyna dokonywać własnych ocen moralnych, a nie tylko przejmować oceny dobra i zła od autorytetów, jednak chce, aby ci, z których opinią się liczy, postrzegali je jako dobre. Chce ono sprawiać satysfakcję innym, potrafi ocenić intencje innych osób, a także rozwija własne wyobrażenia o tym, co to znaczy być dobrą osobą (Brzezińska, 2016).

Późne dzieciństwo charakteryzuje się doskonaleniem się struktury całej osobowości. Wrodzone cechy temperamentu wyznaczają poziom aktywności dziecka, jednak na jej ukierunkowanie mają wpływ czynniki pozabiologiczne, na przykład motywacja do działania. Motywy stanowią główną siłę napędową do podejmowania działań oraz rozwoju własnej aktywności (Wołoszynowa, 1966). Badania sugerują równowagę wpływów genetycznych i środowiskowych na kształtowanie się osobowości, przy czym osobowość jest złożoną całością myśli, emocji i zachowań, które nadają kierunek i wzorzec życiu człowieka (Oleś, 2002). Rozwój osobowości w późnym dzieciństwie to głównie proces kształtowania się świadomości siebie jako podmiotu własnych działań. Wiąże się z gromadzeniem i opracowywaniem doświadczeń pochodzących z porównywania siebie z innymi, siebie w różnych rolach i perspektywach oraz swoich stanów podczas odgrywania określonej roli. Dziecko stopniowo uczy się integrować wiedzę o sobie z różnych punktów widzenia. Gdy osiąga stadium myślenia operacyjnego, w regulacji zachowań emocjonalno-popędowe mechanizmy zastępują te oparte na strukturach poznawczych. Oznacza to, że dziecko



zaczyna nabywać umiejętność panowania nad swoją impulsywnością oraz kierowanie się w swoich wyborach osądem uwzględniającym wiedzę o świecie i wymogami sytuacyjnymi, jak i zawartymi w normach moralnych. Ważną rolę w rozwoju osobowości pełnią zainteresowania dziecka – pozwalają na wyodrębnianie się z osobistego doświadczenia i zdobytej wiedzy, jak również dalszy podział struktur poznawczych odnoszących się do siebie i świata oraz relacji między nimi. Aktywnie rozwija się w tym okresie oraz samego siebie, tj. wiedza i oceny odnoszące się do działalności dziecka. Zainteresowania skierowane są na wyniki porównań z innymi dziećmi oraz z normami i wzorami na temat umiejętności i efektywności w działaniu. Obserwuje się również tendencję do samosocjalizacji poprzez samodzielne tworzenie norm czy reguł (Stefańska-Klar, 2000). Pojawia się potrzeba bycia kompetentnym, zajmowania się czymś podobnym do tego, co robią dorośli. Jednocześnie zaczynają się ujawniać takie wewnętrzne potrzeby jak dążenie do zdobycia uznania czy osiągnięcie pozytywnych rezultatów. Dziecko rozwija w sobie pracowitość i zwiększa swoją niezależność od otoczenia. W trakcie tego etapu możliwy jest wzrost poczucia fachowości, adekwatności i produktywności. Zagrożeniami są poczucie niższości oraz przerost adekwatności i poprawności, co w późniejszym życiu przekłada się na całkowitą zależność od przypisanych obowiązków i zadań. Praca stanowić będzie zatem jedyne kryterium wartości, ponieważ zdaniem jednostki podejmowana przez nią rola stanowi jakość jej życia. Pozytywne rozwiązanie kryzysu wykształca kompetencję, którą jest swobodne doświadczenie sprawności, umiejętności i inteligencji w pełnieniu zadań, niezakłócone infantylną niższością wobec innych osób. Kompetencja ma związek z umiejętnością rozsądnego podejmowania decyzji i odpowiada w życiu dorosłym za poczucie jakości wykonania. Jeśli dziecko nie doświadczy aprobaty ze strony otoczenia w momencie osiągania sukcesów, nie wykształci się poczucie zadowolenia z własnej efektywności czy poczucie produktywności, a poczucie niższości i rozgoryczenia. To z kolei prowadzi to stopniowego obniżania efektywności jego działań. Jednocześnie, epizodycznie doświadczane poczucie niższości, z którym jednostka potrafi sobie adekwatnie radzić, zabezpiecza ją przed nadmiernym poczuciem kompetencji i nierealistycznie wysoką samooceną. Poczucie kompetencji kształtuje również szkoła, zarówno w sferze zadaniowej, jak i w kontaktach społecznych. Rozwinięcie tej umiejętności popycha dziecko w późniejszym okresie do podejmowania określonych ról (Brzezińska, 2016).

W celu uzyskania prawidłowego przebiegu rozwoju w okresie późnego dzieciństwa należy znaleźć równowagę między rozwijającymi się kompetencjami, dążeniem do



autonomii, przejawianiem inicjatywy i doświadczaniem poczucia kompetencji przez dziecko a potrzebą chronienia i kontrolowania jego zachowań przez rodziców. Zbyt restrykcyjne wychowanie sprawi, że dziecko nie uzyska zbyt wielu okazji do poszukiwań i rozwijania samodzielności, z kolei zbyt słaba kontrola spowoduje niedostateczne rozwinięcie umiejętności społecznych niezbędnych do nawiązywania i podtrzymywania relacji z rówieśnikami i dorosłymi oraz adekwatnego funkcjonowania w sytuacjach społecznych. Należy zaznaczyć, że style wychowawcze dotyczą również nauczycieli – oni także mają wpływ na rozwój osobowości dziecka. Autorytatywny i wzajemny styl wychowawczy opiera się na kontroli, ale darzeniu dziecka ciepłem, dawaniu mu swobody, ale i wyznaczaniu obowiązków, pozwalaniu na samodzielność, ale udzielaniu mu minimalnej koniecznej pomocy. Buduje to w dziecku zrównoważone, adekwatne do sytuacji poczucie autonomii, inicjatywy i kompetencji. Jest zatem niezależne, pełne wiary w siebie, ma wysoką pozytywną samoocenę, jest skłonne do współpracy i wrażliwe na potrzeby innych. Styl permissywny i pobłażliwy przyzwala na niczym nieograniczone przejawy autonomii, inicjatywy i kompetencji, nie wymaga od dziecka osiągnięć, nie wprowadza jasnych granic postępowania, niekonsekwentnie egzekwuje reguły i całkowicie dostosowuje się do potrzeb dziecka. Powoduje to skrajne, niczym nieograniczone poczucie autonomii i inicjatywy oraz przerost poczucia kompetencji. Dziecko może przejawiać egoizm, niedojrzałość w kontaktach z rówieśnikami, niezainteresowanie nabywaniem nowych umiejętności. Styl autorytatywny i rygorystyczny charakteryzuje się stawianiem dziecku wysokich wymagań, rzadkim chwaleniem z powodu osiągnięć, sprawowaniem ścisłej kontroli nad działaniami dziecka, nieudzielaniem pomocy, brakiem ciepła, ograniczaniu przejawów autonomii, inicjatywy i kompetencji dziecka oraz demonstrowaniem swojej przewagi w kontakcie z dzieckiem – dziecko jest traktowane przedmiotowo. Powoduje to dominację wstydu i wątplenia, poczucia winy oraz poczucia niższości. Dziecko staje się uległe, przygaszone lub agresywne. Ostatni, niedbały i niezaangażowany styl wychowawczy opiera się o brak zainteresowania dzieckiem i jego potrzebami, brak dostępności fizycznej i psychicznej, brak więzi emocjonalnych z dzieckiem i zaniedbywanie obowiązków opiekuńczych i wychowawczych. U dziecka wychowanego w takim stylu panuje dominacja wstydu i wątplenia, poczucia winy i niższości. Może być impulsywne, aspołeczne, mało dojrzałe w sferze poznawczej oraz doświadczać poczucia zagubienia (Brzezińska, 2016).

Ważnym aspektem w kontekście poczucia własnej wartości i kompetencji jest samoocena. Samoświadomość, która objawia się zdawaniem sobie sprawy o własnej



odrębności i posiadaniem własnej tożsamości, jest pierwszym krokiem do kształtowania struktury własnego „Ja”, czyli obrazu samego siebie. Pojęcie „Ja” buduje się w omawianym okresie na podstawie poczucia własnej kompetencji i samooceny, która jest postawą wobec siebie, własną opinią na swój temat, która może być pozytywna, neutralna lub negatywna. Badania ukazują, że dzieci we wczesnym wieku szkolnym mają nieco poziom samooceny niż w wieku przedszkolnym, natomiast w wieku 11-12 lat poziom poczucia własnej wartości gwałtownie spada i rośnie dopiero w okresie późnej adolescencji (Rękosiewicz, Jankowski, 2014). Jednocześnie, w definiowaniu własnego „Ja” następuje duża zmiana. Spostrzeganie siebie coraz bardziej opiera się na trwałych wartościach zewnętrznych zamiast na cechach zewnętrznych. Dochodzi do tego umiejętność uogólniania różnorodnych przeżyć związanych z doświadczaniem sukcesów i porażek. Efektem jest ukształtowanie się stosunku do samego siebie, który zaczyna być względnie niezależny od konkretnej sytuacji. Dziecko często doświadczające radości z osiągniętych sukcesów oraz otrzymujące pozytywne informacje zwrotne na swój temat od rodziców, nauczycieli i rówieśników, mają ukształtowaną wysoką, realistyczną samoocenę. Z kolei samoakceptacja zależy od dwóch czynników. Po pierwsze, od stopnia rozbieżności między tym, jakie dziecko chciałoby być lub myśli, że powinno być (Ja idealne), a tym, jakie myśli, że jest (Ja realne). Podstawę samooceny stanowi wielkość rozbieżności w tych sferach, na których dziecku szczególnie zależy. Drugim czynnikiem jest poczucie wsparcia, jakiego dziecko doświadcza od ważnych dla siebie osób. Im więcej doświadcza akceptacji ze strony rodziców, nauczycieli i rówieśników, tym wyższą ma samoocenę w porównaniu do dzieci bez takiego wsparcia (Brzezińska, 2016).

Sfera emocjonalna w późnym dzieciństwie ulega ogromnym zmianom w kierunku coraz większej intelektualizacji emocji oraz rozwoju uczuć wyższych, co pozostaje w związku z rozwojem całej osobowości dziecka. Krąg przedmiotów, zjawisk i zdarzeń, które wywołują u niego reakcje emocjonalne, stale się rozszerza. W pierwszych latach szkolnych zdarza się, że będąc w silnych emocjach, wyraża je w sposób burzliwy, jednak stara się zapanować nad nimi w przeciwieństwie do poprzedniego okresu rozwojowego. Coraz częściej zaczyna odznaczać się trwalszymi przejawami i formami reakcji niż te, które wywołują przypadkowe sytuacje. Dziecko staje się zdolne do dłuższego przeżywania stanów emocjonalnych lub nastrojów uczuciowych, powstających w efekcie zdarzeń mających znaczenie dla potrzeb i dążeń dziecka. Zaczynają się w nim rozwijać uczucia wyższe, czyli trwałe, określone i w znacznym stopniu uświadomiony stosunek emocjonalny do ludzi, przedmiotów czy zjawisk (Wołoszynowa, 1966). W trakcie omawianego okresu rozwija się



zdolność dziecka do rozumienia i wyrażania emocji konfliktowych występujących jednocześnie wobec tego samego celu, na przykład odczuwanie jednocześnie radości i zaniepokojenia wobec przeprowadzki do nowego miejsca. Rośnie również wielowymiarowe rozumienie uczucia współczucia – smutek jako składnik tej emocji nieco wzrasta wraz z wiekiem, tak samo, jak udział niepokoju (Hurme, 2002).

W późnym dzieciństwie wzrasta zdolność do określania oraz nazywania uczuć nie tylko swoich, ale również innych osób. Dziecko coraz lepiej kontroluje swoje emocje. Dokonywuje konceptualizacji emocji, czyli refleksji nad doświadczanymi emocjami oraz na werbalizowaniu myśli dotyczących emocji. Coraz lepiej wychodzi mu dystansowanie się poznawcze, oznaczające świadomość mechanizmu powstawania emocji (emocja jako subiektywne odczucie, a nie obiektywny fakt) oraz wiedzę o tym, jak nad nimi panować. Nie każde dziecko rozwija kompetencje emocjonalne w równie szybkim tempie – rozwój emocjonalny zależy od czynników biologicznych i środowiskowych. Czynnikiem biologicznym jest tutaj temperament, zatem specyficzna wrażliwość emocjonalna, zdolność do hamowania impulsów, łatwość uspokajania się, czyli względnie stałe cechy temperamentu, są uwarunkowane genetycznie. U tych dzieci, które mają trudności w kontrolowaniu impulsów, nauka dystansowania się społecznego może zająć więcej czasu niż u dzieci, które nie doświadczają tego typu problemów. Na rozwój kompetencji emocjonalnej ma wpływ również wsparcie otrzymywane przez dziecko ze strony nauczycieli i rodziców. Ci ostatni, choć spędzają z dzieckiem mniej czasu niż w okresie wczesnego dzieciństwa, wciąż są najbliższymi osobami w życiu dziecka, dającymi bliskość i oparcie. Z kolei relacje z rodzeństwem na ogół nie są tak bliskie, choć zdarzają się bliskie zażyłości, ale na ogół wtedy, gdy różnica wieku między nimi jest niewielka. W życiu dziecka ważną rolę zaczynają odgrywać rówieśnicy, z którymi spędza dużo wolnego czasu. Znalezienie bliskiej osoby w swoim wieku jest istotne dla budującego się poczucia własnej tożsamości. Dziecko dzięki docenieniu przez innych, poczucia bycia lubianym i akceptacji może stworzyć pozytywny obraz siebie. W grupach rówieśniczych dziecko uczy się ról społecznych. Sprawdza przy tym, w której tożsamości społecznej i grupowej najlepiej się czuje. Tożsamość w grupach jest budowana na bazie nazwy grupy, specyficznego języka, charakterystycznych form przywitania. Grupa nabiera zgodnych opinii co do tego, co jest dobre, a co złe oraz tworzy własną moralność grupową. Tożsamość społeczną budują również na podstawie podobnych przekonań co do nauczycieli, ulubionych form zabaw, gier, książek, filmów itp. Znaczącą postacią w życiu dziecka również jest nauczyciel. To osoba, która ma wpływ na budowanie



się jego samooceny. Nauczyciele stawiają wymagania, budują zasady i reguły w szkole, czyli drugim po domu rodzinnym środowisku rozwoju (Rękosiewicz, Jankowski, 2014). Po 9 r.ż. rozpoczyna się okres nawiązywania bliskich więzi emocjonalnych z przyjaciółmi, głównie tej samej płci. Brak przyjaciółki lub przyjaciela w późnym wieku szkolnym jest przyczyną poczucia osamotnienia i niskiej samooceny. Nawiązywanie przyjaźni stanowi dla dzieci podstawę do dalszego doskonalenia uczuciowości ze względu na możliwość trenowania empatii, altruizmu, zobowiązania, lojalności czy odpowiedzialności (Stefańska-Klar, 2000). Ponadto dzieci uczą się w swoim towarzystwie rozwiązywania konfliktów, podziału ról, radzenia sobie z wrogością czy próbami zdominowania przez inną osobę, a także rozwijają cechy przywódcze – rozwijają zatem te umiejętności, których nie nauczyłyby się w kontakcie z osobami dorosłymi (Brzezińska, 2016).

Dla rozwoju społecznego dziecka istotne są zatem takie warunki środowiskowe, jak atmosfera, postawy i przekonania, tryb życia w domu rodzinnym, zamierzone oddziaływania nauczycieli na terenie klasy i szkoły oraz swobodne bycie w kontakcie z rówieśnikami (takie, które tylko w pewnej części pozostają pod obserwacją osób dorosłych). W procesie socjalizacji dziecka podstawowe znaczenie ma nie tylko wpływ osób znaczących, ale również oddziaływania formalnych i nieformalnych grup, w których przejawia swoją aktywność. Dom rodzinny zaszczepla w dziecku postawy i nawyki obcowania z ludźmi oraz cechy osobowości, a to wszystko w dużej mierze składa się na stosunek dziecka do szkoły i nauczycieli oraz jego samopoczucie w gromadzie rówieśników. Kształtuje postawy społeczne i moralne. Dla ogólnego samopoczucia i rozwoju uczuciowego niezbędne jest zapewnienie przez dom rodzinny poczucia bezpieczeństwa i oparcia uczuciowego w sytuacjach nowych i trudnych. Szkoła i nauczyciel z kolei przekazują określoną sumę wiedzy, zaszczeplają społeczne i moralne normy postępowania, ideały, światopogląd, postawy i przekonania. Szkoła przygotowuje zatem do współżycia i współdziałania w społeczeństwie. Wzrasta autorytet nauczyciela, więc dziecko stara się przystosowywać do stawianych przed nim w klasie zadań. W szkole ogromną rolę odgrywają formalne i nieformalne grupy rówieśnicze, np. klasa szkolna. Poza tym pojawiają się jeszcze inne dziedziny życia szkolnego i pozaszkolnego: praca pozalekcyjna, społeczne życie szkoły, organizacje młodzieżowe (Stefańska-Klar, 2000).

Umiejętności komunikacyjne, które dzieci rozwijają w późnym okresie szkolnym to naśladowanie, podążanie, potwierdzanie, inicjowanie, przerywanie, włączanie się w relacje asymetryczne (na przykład słuchać uważnie nauczyciela na lekcji) lub przejawianie



zachowań o charakterze dominacji (na przykład instruować lub wydawać polecenia innemu dziecku). Dzięki nim możliwe jest uczenie się coraz bardziej dojrzałych form komunikacji. Następuje wzrost zdolności do kierowania się regułami oraz fascynacja rozpoznawaniem reguł, kierowaniem się nimi i wymyślaniem reguł własnych. Dziecko chętnie uczestniczy w zabawach i grach o czytelnych regułach i wyraźnej strukturze. Rozwój kompetencji społecznych w omawianym okresie obejmuje lepsze rozumienie sytuacji społecznych, poszerzenie wiedzy o ludziach i zjawiskach społecznych, rozwój w zakresie wnioskowania społecznego oraz poznawanie i uczenie się nowych zachowań i ról. Pewną trudność na początku nauki szkolnej może sprawiać przyjmowanie roli odbiorcy komunikatu, gdy jest on skierowany do całej klasy. Kiedy jednak wzrośnie zdolność do ujmowania siebie z perspektywy dwóch kategorii ról społecznych (dziecko jako podmiot oraz jako jeden z uczniów w klasie), dziecko rozwinie tę umiejętność (Stefańska-Klar, 2000).

2.2 Charakterystyka lęku, stresu oraz strategii radzenia sobie ze stresem

W poniższym podrozdziale skupiono się na tych aspektach, które stanowią fundament niniejszej pracy: lęk oraz strategie radzenia sobie ze stresem. Zrozumienie mechanizmów powstawania oraz utrzymywania się lęku i stresu, a także wpływu na jednostkę i strategii używanych do radzenia sobie ze stresem jest niezbędne do rzetelnej interpretacji wyników badań.

2.2.1 Lęk – uwarunkowania i wpływ na rozwój

Według *Słownika Psychologii* lęk jest stanem emocjonalnym podobnym do strachu, ale różni się tym, że nie ma realnej przyczyny zagrożenia lub lęk jest nieproporcjonalny do wielkości zagrożenia. W przeciwieństwie do strachu lęk jest reakcją na symboliczne zagrożenie, np. własnego „Ja”. Lęk w formie przewlekłej zaś jest uważany za podstawę do wszelkich zaburzeń lękowych, np. fobii. W niektórych zaburzeniach lęk występuje w formie napadowej, gdy pacjent doświadcza nagle, przez pewien czas, bardzo silnego, ale nieokreślonego lęku. U dzieci w wieku szkolnym występuje zaburzenie lękowe w postaci fobii szkolnej, która może znacznie utrudniać naukę i powodować odmowę chodzenia do szkoły (Łosiak, 2005).



Z perspektywy Z. Freuda lęk pojawia się w związku z sytuacjami traumatycznymi lub niebezpiecznymi. Sytuacja traumatyczna to taka, w której „ego” jest przepełnione napływem bodźców zbyt dużym, aby mogło nad nim zapanować. Funkcją ego jest m.in. opanowanie nadchodzących bodźców i efektywne ich rozładowanie, zatem jeśli nie może spełnić swojej funkcji, rozwija się lęk. Wyróżnił lęk realistyczny oraz neurotyczny. Lęk realistyczny to taki, który występuje w obliczu zewnętrznego niebezpieczeństwa, a lęk neurotyczny występuje w obliczu nieznanego niebezpieczeństwa. Lęk realistyczny jest zatem w tej teorii podobny do strachu. Z. Freud zauważył, że kiedy lęk jest niewielki, to na przykład w sytuacji egzaminu poza nieprzyjemnymi doznaniem fizycznymi dana osoba ma odczucie wyjątkowej przytomności umysłu, stwarzającej możliwość zrobienia najlepszego użytku ze swojej wiedzy. Kiedy jednak lęk straci taką celową jakość, reakcja osoby na egzaminie może przypominać objawy kompletnej bezradności wobec sytuacji (Bohomolec, 1994).

Według D. J. Żyżniewskiego (2019) lęk jest stanem psychicznym, który składa się z emocji takich jak strach, zaskoczenie/zdziwienie czy złość. Lęk to strach nabyty, regularnie wewnętrznie wzbudzany przez myślenie kształtowane rzeczywistymi doświadczeniami życiowymi. Do utrzymywania się lęku na określonym poziomie wystarczą zatem same myśli, czyli bodźce wewnętrzne wytwarzane przez osobę, która odczuwa zagrożenie (Żyżniewski, 2019, s. 127).

Inaczej zjawisko lęku ujęli R. C. Carson, J. N. Butcher i S. Mineka (2003) - jako stan psychiczny, w którym osoba boi się czegoś, jednak w otaczającej rzeczywistości nie ma na to żadnego namacalnego uzasadnienia. Powstaje więc wtedy, gdy osoba nie potrafi dokładnie określić zagrożenia. Jeśli natomiast osoba ma do czynienia z realnym zagrożeniem, wtedy mówimy o strachu. Lęk nie uruchamia reakcji walki lub ucieczki, natomiast każe się do niej przygotować. Od strony fizjologicznej, lęk objawia się stanem ciągłego pobudzenia, który może odzwierciedlać gotowość do stawienia czoła niebezpieczeństwu, jeśli tylko się pojawi. Na poziomie behawioralnym lęk przejawia się unikaniem sytuacji mogących stworzyć zagrożenie. Od strony adaptacyjnej lęk może przygotować do ewentualnego zagrożenia, a w nieznacznych dawkach pozytywnie wpływa na uczenie się oraz skuteczność działania. Jednakże lęk silny lub przewlekły szkodzi, co można zauważyć u ludzi cierpiących na stany lękowe. Lęki mogą wywołać sytuacje niebezpieczne, jak również neutralne, które w połączeniu z regularnymi przykrymi doświadczeniami mogą wyzwać reakcje lękowe nazywane wyuczonymi, na przykład dźwięk samochodu wracającego do domu ojca staje się



źródłem lęku u dziewczynki, będącej świadkiem znęcania się ojca nad matką (Carson, Butcher, Mineka, 2003, s. 253-254).

W psychiatrii rozwojowej lęk jest powszechnym objawem towarzyszącym różnym zaburzeniom psychicznym (emocjonalnym, nerwicowym) oraz jednostkom chorobowym. Lęk jest także grupą reakcji emocjonalnych wyzwalanych przez bodźce zewnętrzne bądź wewnętrzne, które mają przykre zabarwienie. Większość osób czuje się wobec nich bezradna. Ze względu na wielowymiarowy obraz lęku jest on ujmowany w wymiarze stanu i cechy – autorem takiego podejścia jest Charles D. Spilberger, amerykański psycholog. Lęk jako stan to subiektywne i świadomie postrzegane uczucie obawy i napięcia, którym towarzyszy związana z nimi aktywacja lub pobudzenie autonomicznego układu nerwowego. Lęk jako cecha to motyw lub nabyta dyspozycja behawioralna, która sprawia, że jednostka jest bardziej podatna na postrzeganie szerokiego zakresu obiektywnie niegroźnych sytuacji jako zagrażających, reagując na nie stanami lęku nieproporcjonalnie silnymi w stosunku do rozmiaru obiektywnego niebezpieczeństwa (Janas-Kozik, Hyrnik, Jelonek, 2013).

I. Obuchowska (1981) wyróżniła trzy postaci lęku u dzieci:

1. Niepokój jako stały, nieokreślony lęk (lęk nieuprzedmiotowiony). Najczęstsza postać lęku występująca u dzieci. Na jego pojawienie się mają wpływ wymagania społeczne, niepowodzenia szkolne i niekorzystny wpływ osobowości matki;
2. Lęk przedmiotowy związany z konkretnymi przedmiotami lub sytuacjami występującymi w otoczeniu dziecka. Lęk może dotyczyć zjawisk przyrodniczych, sytuacji społecznych, w których dziecko uczestniczy oraz sytuacji nierzeczywistych, takich jak lęk o losy bohaterów filmu.
3. Ataki lękowe z towarzyszącymi im objawami fizjologicznymi, na przykład drżenie, bicie serca, pocenie się. Występują najczęściej w postaci lęków nocnych (1981, za: Jankowska, 2018).

Zaburzenia emocjonalne wśród dzieci, którym towarzyszy lęk to m.in. lęk przed separacją w dzieciństwie, lęk społeczny w dzieciństwie, zaburzenia lękowe w postaci fobii w dzieciństwie czy też uogólnione zaburzenia lękowe w dzieciństwie. Lęk przed separacją w dzieciństwie jest najczęstszym zaburzeniem u dzieci poniżej 12 r.ż., a największe nasilenie zachorowań przypada na wiek 7,5 lat. Zachorowalność na zaburzenia lękowe w postaci fobii w dzieciństwie ma swój szczyt między 5 a 13 r.ż. Dzieci między 4 a 6 r.ż. prezentują najczęściej obawy przed ciemnością. Lęk społeczny w dzieciństwie z kolei musi rozpocząć



się przed 6 r.ż. Jeśli zaburzenie rozwinie się na wiek szkolny, dziecko może odmawiać chodzenia do szkoły, izolować się i unikać kontaktów społecznych (Janas-Kozik, Hyrnik, Jelonek, 2013).

Samo przeżywanie lęków nie jest jednak podstawą do zdiagnozowania zaburzenia – może to być związane z fazami rozwoju jednostki, na przykład lęk przed ciemnością, lęk przed szkołą (może się przerodzić w fobię szkolną), lęk przed karą, lęk przed śmiercią, lęk separacyjny. Lęki te pojawiają się i po czasie zanikają. U dzieci 7-letnich nasilają się lęki wizualne, głównie lęk przed ciemnością, strychem, piwnicą, stworami pod łóżkiem. W tym wieku również intensyfikują się lęki społeczne związane z sytuacją szkolną, przede wszystkim z brakiem akceptacji przez nauczycieli i rówieśników czy spóźnieniem się do szkoły. U dzieci 8-9-letnich lęków jest mniej, natomiast w 10. r.ż. pojawiają się nowe, związane ze zwierzętami – szczególnie dzikimi (Ilg, Ames, Baker, 2005, s. 158). Mimo pojawiania się nowych lęków, w okresie późnego dzieciństwa w dalszym ciągu mogą utrzymywać się lęki z poprzedniego okresu rozwojowego – wizualne, społeczne, przed zwierzętami, chorobą, śmiercią itp. (Becelewska, 2006).

Genezy lęku badacze upatrują we wrodzonej właściwości, czynnikach środowiskowych (zwłaszcza społecznych) lub genetyczno-temperamentnych. Zgodnie z pierwszą koncepcją, skłonność do występowania reakcji lękowych jest wrodzona. Już niemowlę reaguje lękiem na ból, głód czy nagły hałas. Osoby lękliwe to takie, które w okresie wczesnego dzieciństwa były zbyt mocno narażone na działanie bodźców wyzwalających lęk, jak również te, które miały za mało bodźców rozładowujących napięcie lękowe. Wówczas nabywają względnie trwałą dyspozycję do reagowania lękiem. Lęk redukuje bezpośredni kontakt z matką oraz relacje z rodzicami oparte na akceptacji, miłości, trosce, gdy dziecko czuje i wie, że jest kochane. Zgodnie z drugą koncepcją, istnieją dwa źródła lęku: środowiskowe i społeczno-rodzinne. To pierwsze stanowi określone, charakterystyczne cechy osobowościowe rodziców, a zwłaszcza ich lękliwość. Lękowe zachowania rodziców dziecko przejmuję na skutek społecznego uczenia się przez naśladownictwo i wzorowanie się na nich. Drugie źródło generujące lęk polega na oddziaływaniach wychowawczych rodziców oraz określonych postawach wychowawczych. Źródłem lęku jest zatem rodzicielska postawa nadmiernej opiekuńczości: nadmiernej pobłażliwości i dominacji bądź nadmiernych wymagań. Ograniczona samodzielność i utrata wolności lub z drugiej strony przerost ambicji może ukształtować w dziecku lęk. Zgodnie z trzecią koncepcją czynnikiem mającym wpływ na rozwój lęku jest słaby typ układu



nerwowego, czyli taki, który charakteryzuje się słabością procesów pobudzania i hamowania. Osoby z takim typem układu nerwowego są nieodporne na silne bodźce, łatwo załamują się pod wpływem przeciwności, są bierne i zahamowane. U takich osób występuje dyspozycja do wyzwalania reakcji lękowych (lęk jako cecha), natomiast lęk jest bezpośrednią reakcją na daną sytuację (lęk jako stan) (Jankowska, 2018).

Duże nasilenie lub przewlekły lęk mogą istotnie wpłynąć na rozwój dziecka. Może dojść do zatrzymania rozwoju emocjonalnego, co z kolei wpłynie na niepowodzenia w nauce, wzrost agresji czy antyspołecznych zachowań. Sytuacje generujące lęk mogą przenieść się do okresu dorosłości, a sam lęk przekształcić się w zaburzenia psychiczne i przyczynić się do obniżenia jakości życia. Stabilność życia rodzinnego, właściwa atmosfera i prawidłowe postawy wychowawcze są zatem niezbędne dla równowagi emocjonalnej i zdrowia psychosomatycznego dziecka (Jankowska, 2018). Choć zaburzenia lękowe powstają na skutek kombinacji różnych czynników, takich jak: biologiczne, środowiskowe czy osobowościowe, dbanie o potrzeby dziecka, zapewnienie mu wsparcia emocjonalnego i stworzenia warunków do rozwoju może stanowić barierę ochronną przed ich rozwojem (Kaniewska-Mackiewicz, 2023).

2.2.2 Stres oraz strategie radzenia sobie ze stresem

W okresie późnego dzieciństwa zanikają stare sposoby rozładowania emocji (np. ssanie), jednocześnie powstają nowe (Becielewska, 2006). Przykładem może być umiejętność nazywania i wyrażania swoich emocji. Dziecko zaczyna się zastanawiać, jak może sobie pomóc w trudnej sytuacji, na przykład, gdy odczuwa stres, jak również zaczyna nieść pomoc adekwatną do sytuacji trudnych emocjonalnie (Rękosiewicz, Jankowski, 2014).

Według G. Mietzela (2000) definicja stresu musi uwzględniać dwa czynniki: różnice między ludźmi w sposobie postrzegania zdarzeń oraz sposób, w jaki na podstawie własnej wiedzy i zdolności oceniają możliwości skutecznego rozwiązania. Zauważył, że wielu psychologów mówi o stresie dopiero wtedy, gdy człowiek jest pewny, że nie poradzi sobie z wymogami sytuacji i nie dysponuje dostatecznymi środkami, które mogłyby bronić przed zagrożeniem. Jako że sytuacja jest postrzegana jako zagrożenie, pojawia się lęk, który prowadzi do ciągłego napięcia mięśni, braku apetytu, zmęczenia itp. Różne wydarzenia w życiu człowieka, takie jak rozwód, rozpoczęcie szkoły czy konflikty w rodzinie wiążą się ze



stresem, jednak same w sobie nie powodują stresu - dopiero gdy jakieś zdarzenie zostanie ocenione jako negatywne, istnieje możliwość wystąpienia stresu. Przyczyną stresu być może nie są same znaczące wydarzenia, a zjawiska, które im towarzyszą, na przykład w przypadku rozwodu to kłótnie, problemy finansowe i niewyjaśnione sprawy władzy rodzicielskiej mogą generować stres (Mietzel, 2000).

H. Selye (1978) przedstawił stres jako nieswoistą reakcję organizmu na wszelkie stawiane mu żądania. Wszystkie czynniki, na których działanie jesteśmy wystawieni, powodują w nas wzrost potrzeby spełnienia funkcji przystosowawczych, a tym samym powrotu do stanu normalnego. Z punktu widzenia stresora i jego działania wywołującego stres nie jest ważne, czy czynnik lub sytuacja jest przyjemna bądź nieprzyjemna. Skutek stresowy zależy od intensywności żądania stawianego zdolnościom przystosowawczym danego organizmu. Stresu nie należy unikać – pewna jego ilość jest niezbędna do życia. Możemy jednak skutecznie stawiać mu czoła. Zarówno przyjemne, jak i nieprzyjemne pobudzenie emocjonalne jest związane ze zwiększeniem fizjologicznego stresu, ale niekoniecznie dystresu. Dystres to stres, który wiąże się ze szkodami i nieprzyjemnością. Stres związany z przyjemnymi doznaniem, radością i spełnieniem to eustres (Selye, 1978).

Podobne ujęcie stresu przedstawia go jako psychiczną oraz fizyczną reakcję organizmu na stresory – wymagania przystosowania. Starania zmierzające do zapobiegania skutkom, jakie stresory wywołują w organizmie (stresowi) to strategie radzenia sobie. Stres wywołują zarówno sytuacje pozytywne, jak i negatywne (Carson, Butcher, Mineka, 2003, s. 197).

J. Strelau (2001) rozumiał stres psychologiczny jako stan charakteryzujący się negatywnymi emocjami o dużym natężeniu (strach, lęk, złość itp.), któremu towarzyszą zarówno zmiany fizjologiczne, jak i biochemiczne, które znacznie przekraczają poziom charakterystyczny dla spoczynkowego poziomu pobudzenia. Przyczyny stresu upatrywał w braku równowagi między wymaganiami stawianymi jednostce, a jej możliwościami sprostania im. Wielkość stanu stresu zależy od stopnia rozbieżności pomiędzy tymi dwoma czynnikami. Wymagania to stresory/sytuacje stresowe, wśród których znajdują się nieprzewidywalne lub niekontrolowane sytuacje życiowe, kłopoty dnia codziennego, istotne zmiany życiowe, sytuacje o skrajnie wysokiej lub skrajnie niskiej wartości stymulacyjnej oraz uwewnętrznione wartości i wzorce zachowania. Można wyróżnić dwa rodzaje wymagań: obiektywne i subiektywne. Te pierwsze istnieją niezależnie od percepcji jednostki



– są to m.in. takie wydarzenia jak śmierć bliskiej osoby, katastrofy i wojny. Wymagania subiektywne zaś wynikają ze specyficznej dla jednostki oceny zagrożenia, szkody czy wyzwania (Strelau, 2001).

Możliwości jednostki w radzeniu sobie ze stresorami zależą od aktualnego stanu fizycznego i psychicznego jednostki, inteligencji, zdolności specjalnych, umiejętności, wiedzy, cech osobowości, temperamentu, cech fizycznych, ilości doświadczeń związanych z daną sytuacją stresową oraz przyjmowanych strategii radzenia sobie ze stresem. Stan stresu jest zatem wynikiem interakcji wymagań realnych lub spostrzeganych w stosunku do jednostki i jej realnej bądź subiektywnie postrzeganej możliwości sprostania tym wymaganiom. Radzenie sobie ze stresem jest funkcją regulacyjną, polegającą na utrzymaniu odpowiedniej równowagi między wymaganiami (stresorami) a możliwościami jednostki lub na redukowaniu rozbieżności między wymaganiami i możliwościami. Kiedy proces ten nie przebiega sprawnie, nasila się stan stresu. Jego skutki w dłuższej perspektywie (stres przewlekły) lub w sytuacji nadmiernego stresu mogą przybrać postać depresji i lęku, jak również choroby psychosomatycznej bądź innych problemów zdrowotnych (Strelau, 2001). Z biologicznych następstw stresu można wymienić problemy z układem sercowo-naczyniowym, takich jak zmiany miażdżycowe, nadciśnienie, atak serca czy wylew oraz z układem odpornościowym. Psychologiczne następstwa mogą objawiać się psychiczną dezorganizacją, przemocą, urojeniami i halucynacją, apatią i osłupieniem, a także zespołem stresu pourazowego, objawiającym się silnym strachem, uczuciem bezradności lub przerażenia (Carson, Butcher, Mineka, 2003).

Niektóre osoby są bardziej odporne na stres niż inne. Odporność na stres obejmuje trzy cechy: 1) Przekonanie o sprawowaniu kontroli nad swoim życiem, 2) Stworzenie stabilnego związku społeczno-emocjonalnego i poczucie, że to, co dana osoba robi, jest dla niej ważne, 3) Gotowość do postrzegania nowych i nieprzewidzianych zdarzeń jako wyzwania, a nie jako zagrożenia. Osoby odporne na stres nie unikają wydarzeń, które wiążą się ze stresem, ale stawiają im czoła. Cechą, która zdecydowanie może pomóc w zwiększeniu odporności na stres to poczucie humoru. Osoby podatne na stres to często takie, które mają wzorzec zachowania typu A, przejawiający się skłonnością do konkurowania, agresji; taka osoba jest impulsywna i niecierpliwa (Mietzel, 2000).

Stresowi, jak i jego skutkom można przeciwdziałać na wiele sposobów. Podzielić je można na dwie kategorie. Pierwszą jest zmiana reakcji człowieka na stresujące wydarzenia.



Wliczyć w to można środki uspokajające, regularne ćwiczenia fizyczne i odpężające, jak i zmianę sposobu postrzegania danej sytuacji stresowej, m.in. zniekształcanie rzeczywistości (obniżenie znaczenia np. egzaminu). Drugą kategorią jest zmiana sytuacji obciążającej, czyli zabiegi, które mają na celu zmienić warunki, w których doznawany jest stres. Takimi zabiegami mogą być wsparcie informacyjne, wsparcie społeczne czy emocjonalne (Mietzel, 2000).

Compas i in. (2001) uważają, że radzenie sobie jest jednym z aspektów procesu reakcji na stres i oznacza świadome wysiłki wolicjonalne mające na celu regulowanie emocji, zachowania, poznania, procesów fizjologicznych i środowiska w reakcji na stresujące zdarzenie lub okoliczności. Opierając się na badaniach psychologii poznawczej, społecznej, rozwojowej i klinicznej, autorzy rozróżniają strategie zaradcze na dwa szeroko pojęte wymiary: dobrowolności oraz mimowolności (niedobrowolności) oraz zaangażowania i braku zaangażowania (wycofania się) (Compas i in., 2001).

Na efektywność radzenia sobie stresem wpływają podmiotowe właściwości jednostki, które determinują ocenę sytuacji w kategoriach stresu bądź nie, wpływają na podejmowane przez jednostkę strategie radzenia oraz decydują o skutkach transakcji stresowej. Moderatorami stresu mogą być takie właściwości osobowości jak optymizm życiowy, wysokie poczucie własnej wartości czy wysokie poczucie własnej skuteczności, które wliczają się w zasoby osobiste. Właściwości te mogą powodować, nawet w przypadku oceny zdarzenia w kategoriach stresu, jednostka lepiej sobie z nim poradzi i albo nie doświadczy negatywnych skutków transakcji stresowej, albo doświadczy je w słabszym stopniu (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2012).

Stres wśród dzieci i młodzieży dotyczy głównie problemów typowych dla danego okresu rozwojowego, na przykład problemów szkolnych lub związanych z rodzicami, rodzeństwem lub przyjaciółmi. Wśród adolescentów wzrasta znaczenie relacji koleżeńskich i sympatii. Źródłem stresu mogą być również osiągnięcia szkolne i lęk przed niepowodzeniem. Dzieci stosują różne strategie radzenia sobie. W kwestionariuszu *Jak sobie radzisz* (JSR) Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik, opartego na transakcyjnym modelu stresu autorstwa Lazarusa i Folkman (1984), wyróżnione trzy strategie radzenia sobie: aktywne radzenie sobie, koncentracja na emocjach oraz poszukiwanie wsparcia społecznego. Stosowanie wielu różnych strategii w zależności od sytuacji stresowej, czyli elastyczność w radzeniu sobie,



wiąże się pozytywnie z kompetencjami społecznymi dzieci (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2012). Kwestionariusz został zaimplementowany do badań własnych.

2.3 Rola Harcerskiego Systemu Wychowawczego ZHP we wspieraniu rozwoju psychospołecznego

Harcerstwo ma swoje korzenie brytyjskim skautingu, zapoczątkowanym przez Roberta Baden-Powella. Jest to system wychowania młodzieży, powstały na przełomie XIX i XX wieku. Głównymi zasadami tego systemu było m.in. wychowanie do czynu przez czyn, skierowanie instynktów i upodobań młodzieży w kierunku zajęć kształcących dobre nawyki i szlachetne uczucia. Polski system wychowania harcerskiego od początku istnienia różnił się od systemu skautowego ze względu na to, że na jego rozwój miały wpływ różne czynniki (organizacje ideowe i charakterze samokształceniowym; wojskowych i odrodzeniowych) oraz został przystosowany do polskich warunków (Sedlaczek, 1922).

Niewątpliwą siłą harcerstwa jest włączenie do życia społecznego, sprzyjanie odzyskiwaniu mocy własnej wartości, aspiracji oraz szansy na lepsze życie tych, którzy są pozbawieni takich nadziei we własnym środowisku rodzinnym, szkolnym, pozaszkolnym czy zawodowym. Ruch ten, ujmowany jako samowychowawczy, daje możliwość zwiększenia poczucia własnej wartości, pewności siebie, bezpieczeństwa, przynależności, samorealizacji czy sprawdzenia się poprzez premiowanie w swoich metodach samodzielności, twórczości, inicjatywy, zaradności oraz sprawności psychofizycznej. Ogromne znaczenie oprócz potrzeby i umiejętności wpływu na własny rozwój mają tutaj warunki sprzyjające poprawnej selekcji kadry instruktorskiej oraz procesów samorządnościowych w całym ruchu (Śliwerski, 2018).

Pierwszy ruch harcerski w Polsce utworzył się pod nazwą Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP) i powstał w 1919 roku przez połączenie się dzielnicowych organizacji harcerskich. Celem było współdziałanie z rodziną i szkołą w wychowaniu młodzieży w kierunku urabiania charakterów, rozwijania dzielności fizycznej, pielęgnowania uczuć narodowych, kształcenia umysłów i wdrażania do życia społecznego, a także dążenie do utrzymania i rozpowszechniania wśród swoich członków harcerskiego typu życia i służby obywatelskiej (Kierski, 1923).



Obecnie istniejące największe organizacje harcerskie w Polsce to Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP), Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej (ZHR) oraz Stowarzyszenie Harcerstwa Katolickiego „Zawisza”. Cele wychowawcze tych ruchów są dość zbliżone. W wychowaniu harcerskim w ZHR chodzi o stwarzanie warunków do harmonijnego i pełnego rozwoju człowieka we wszystkich obszarach jego osobowości: emocjonalnym, duchowym, intelektualnym i fizycznym oraz pomoc w odnalezieniu miejsca w społeczeństwie prowadzącego ku spełnieniu człowieka jako osoby ludzkiej. Z kolei misją w ZHP jest wychowanie młodego człowieka, czyli wspieranie go we wszechstronnym rozwoju oraz kształtowaniu charakteru poprzez stawianie mu wyzwań. SHK „Zawisza” prowadzi natomiast działalność oświatowo-wychowawczą na rzecz ogółu społeczności, której celem jest dostarczenie dzieciom i młodzieży środków rozwoju osobistego poprzez praktykowanie tradycyjnej metody skautowej opracowanej przez R. Baden-Powella, rozwiniętej przez J. Sevina i założycieli harcerstwa polskiego, na podstawie zasad religii rzymskokatolickiej poprzez możliwie najszerszą współpracę z młodymi ludźmi w całej Europie (Hajduk, 2007).

Metody harcerskie, na które składają się działania indywidualne i grupowe, oddziaływanie na uczucia i budowanie wrażliwości oraz środki, którymi dysponuje instruktor harcerski z całym systemem metodycznym, tworzą system wychowawczy oparty o Prawo i Przyrzeczenie Harcerskie. Wychowawca, czyli instruktor, drużynowy, a czasem zastępowy poprzez szereg dostępnych mu technik i form oraz przykład własny, wywołuje u swoich podopiecznych aktywność, mającą prowadzić do pożądanych zmian, czyli do przyjęcia systemu wartości opartego o cele wychowawcze. W szczególności harcerstwo stwarza dzieciom i młodzieży sposobność do rozwoju uczuć poprzez kontakt z naturą, wychowanie przez sztukę czy pomoc potrzebującym. Postawa „przeżywania” swojego harcerstwa umożliwia kształtowanie charakteru zgodnie z Prawem i Przymierzem Harcerskim. Młode osoby zaczynają same nad sobą pracować, dzięki czemu zdobywają kolejne stopnie i sprawności. Wraz z osiągnięciem funkcji przywódczych, motywują swoich podopiecznych do działania. Podstawową cechą w wychowaniu uważa się zatem wrażliwość. Metoda harcerska, bazując na uczuciach i wrażliwości, ułatwia wywołanie pożądanych zmian w wychowanku (Hajduk, 2007).

Harcerstwo może rozwijać kompetencje społeczne, rozumiane jako zestaw umiejętności interpersonalnych, umożliwiających skuteczne funkcjonowanie w środowisku społecznym. Pomaga rozwijać kompetencje miękkie, takie jak przełamywanie strachu przed kontaktem z obcymi, co znacząco buduje pewność siebie i zaradność czy rozwój



umiejętności interpersonalnych. Kompetencje miękkie mają okazję rozwijać, organizując wyjazdy, prowadząc projekty społeczne, ucząc się współpracy, wypracowywania kompromisów i wzajemnego słuchania się poprzez system zastępowy. Kompetencje twarde, jakie są rozwijane, to m.in. umiejętność udzielenia pierwszej pomocy, organizacji obozów, obsługi narzędzi cyfrowych, prowadzenia dokumentacji, zarządzania finansami czy planowania budżetu wyjazdu. System wychowawczy oparty o małe grupy stwarza przestrzeń do wszechstronnego rozwoju kompetencji społecznych. Możliwość współpracy, podejmowania wspólnych decyzji i rozwiązywania konfliktów w bezpiecznym środowisku, a także uczenie się ról społecznych, odpowiedzialności i wzajemnego wsparcia – wszystko to jest możliwe w systemie zastępowym i wpływa na budowanie kompetencji przydatnych w dorosłości (Małycha, 2025).

Ze względu na cel pracy został omówiony system wychowawczy w ruchu ZHP. Zgodnie ze statutem Związku Harcerstwa Polskiego, misją ZHP jest wychowanie młodego człowieka, czyli wspieranie go we wszechstronnym rozwoju oraz kształtowaniu charakteru przez stawianie wyzwań. Podstawą wychowania są w nim normy moralne wywodzące się z uniwersalnych, etycznych wartości kultury europejskiej opartych na dziedzictwie antyku, chrześcijaństwa oraz oświecenia. ZHP kształtuje postawy szacunku wobec drugiego człowieka i uznaje każdego członka Związku do osobistego wyboru systemu wartości duchowych. Wśród głównych celów ZHP można wymienić m.in. stwarzanie warunków do wszechstronnego rozwoju intelektualnego, społecznego, emocjonalnego, duchowego i fizycznego czy upowszechnianie i umacnianie w społeczeństwie przywiązania do wartości: wolności, prawdy, sprawiedliwości, demokracji, samorządności, równouprawnienia, tolerancji i przyjaźni. Harcerski System Wychowawczy to trzy wzajemnie zależne i działające razem elementy: harcerskie zasady, metoda harcerska i program harcerski. Harcerskie zasady wskazują kierunek podążania ZHP w swojej działalności wychowawczej i w jakim celu prowadzone są harcerskie działania. ZHP wspiera wychowanie w oparciu o pracę nad sobą, braterstwo oraz służbę. Metoda harcerska natomiast określa, jak prowadzić harcerskie działania, aby osiągnąć zamierzony cel wychowawczy. Działania harcerskie prowadzone są: dobrowolnie, ze świadomością celów, pośrednio, z uwzględnieniem stopniowania trudności, przez wzajemność oddziaływań, indywidualnie, naturalnie, pozytywnie oraz przez system małych grup. Program harcerski określa, jakie mechanizmy i rozwiązania są wykorzystywane, aby osiągnąć zamierzony cel wychowawczy. Zawiera takie elementy jak: praca z Prawem i Przysięgą Harcerską oraz Prawem i Obietnicą Zucha,



rola drużynowego, instrumenty metodyczne, pożyteczne działania, obrzędowość i symbolika oraz kontakt z przyrodą. Zgodnie ze statutem ZHP, Przyrzeczenie Harcerskie ma dwie wersje do wyboru. Pierwsza brzmi: „Mam szczerą wolę całym życiem pełnić służbę Bogu i Polsce, nieść chętną pomoc bliźnim i być posłuszną/posłusznym Prawu Harcerskiemu” (Statut Związku Harcerstwa Polskiego, 2026, §7), natomiast druga: „Mam szczerą wolę całym życiem pełnić służbę Polsce, stać na straży harcerskich zasad, nieść chętną pomoc bliźnim i być posłuszną/posłusznym Prawu Harcerskiemu” (Statut Związku Harcerstwa Polskiego, 2026, §7). Wspomniane w cytowanych fragmentach Prawo Harcerskie składa się z dziesięciu punktów i obejmuje m.in. sumienne spełnianie swoich obowiązków wynikających z Przyrzeczenia Harcerskiego, prawdomówność, bycie pożytecznym i niesienie pomocy bliźnim, okazywanie szacunku i życzliwości innym ludziom, postępowanie po rycersku, karność i posłuszość rodzicom i swoim przełożonym, pracę nad sobą czy wolność od nałogów. ZHP realizuje wyznaczone sobie cele za pomocą m. in. prowadzenia całorocznej działalności wychowawczej, edukacyjnej i oświatowej z wykorzystaniem harcerskiej metody wychowawczej; tworzenia warunków do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz kształtowania aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego czy też współdziałania z rodzicami oraz wspierania ich w wychowaniu dzieci i młodzieży. Członkami ZHP są zuchy, harcerze, harcerze starsi, wędrownicy, wędrownicy, starszyczna, instruktorzy i seniorzy (Statut Związku Harcerstwa Polskiego, 2026). Część badawcza niniejszej pracy skupia się harcerzach – jest to grupa, która obejmuje członków ZHP w wieku około 10-13 lat.



Rozdział 3 Metodologia badań własnych

3.1 Przedmiot i cel badań

W niniejszej pracy za przedmiot badań obrano zjawisko kształtowania się relacji między poziomem lęku a przyjmowanymi strategiami radzenia sobie ze stresem u badanych harcerzy w okresie późnego dzieciństwa.

Głównym celem badania jest analiza zależności między poziomem lęku a przyjmowanymi strategiami radzenia sobie ze stresem wśród harcerzy w okresie późnego dzieciństwa. Cele szczegółowe badań:

1. Próba wskazania roli Harcerskiego Systemu Wychowawczego ZHP w kształtowaniu rozwoju psychospołecznego dzieci okresie późnego dzieciństwa.
2. Określenie poziomu natężenia lęku jako stanu oraz cechy wśród badanych.
3. Analiza strategii radzenia sobie ze stresem przyjmowanych przez osoby badane.
4. Analiza związku między preferowanymi strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem lęku wśród badanych.
5. Ukazanie XIX i XX-wiecznych poglądów na rolę, wychowanie i kształcenie dzieci w momencie powstawania oraz rozwoju metody harcerskiej.
6. Skonfrontowanie teorii w obszarze psychologii rozwojowej, powstających w XIX i XX wieku z ówczesnym postrzeganiem dziecka.

3.2 Problem, pytania badawcze i hipotezy

Główny problem badawczy kształtuje się następująco: Jak kształtują się relacje między poziomem lęku a przyjmowanymi strategiami radzenia sobie ze stresem u badanych harcerzy w okresie późnego dzieciństwa?

Pytania badawcze zarysowują się następująco:

1. Jaki poziom lęku jako cechy wykazują osoby badane?
2. Jaki poziom lęku jako stanu wykazują osoby badane?
3. Jakie strategie radzenia sobie ze stresem są najczęściej stosowane przez osoby badane?



4. Czy istnieje związek między strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem lęku w badanej grupie dzieci?
5. Jaką rolę w rozwoju psychospołecznym dzieci odgrywa Harcerski System Wychowawczy?

Na podstawie teorii przedstawionej w dwóch pierwszych rozdziałach oraz na podstawie pytania badawczego sformułowano następujące hipotezy badawcze:

1. Osoby badane wykazują niski poziom lęku jako cechy.
2. Osoby badane wykazują niski poziom lęku jako stanu.
3. Osoby badane w zależności od sytuacji stosują różnorodne strategie radzenia sobie ze stresem.
4. Istnieje związek między strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem lęku – stosowanie różnorodnych strategii, a zatem elastyczność w radzeniu sobie, wiąże się z niskim poziomem lęku.
5. Harcerski System Wychowawczy odgrywa ważną rolę w rozwoju psychospołecznym dzieci.

Postawione hipotezy mają na celu zbadanie zależności między poziomem lęku (cechy i stanu) oraz strategiami radzenia sobie ze stresem, co może dostarczyć informacji na temat funkcjonowania psychospołecznego wśród harcerzy w późnym dzieciństwie. Wyniki mogą stanowić podstawę do dalszych, pogłębionych badań nad tym tematem.

3.3 Metody, techniki i narzędzia badawcze

Na użytek pracy zastosowano podejście jakościowe w postaci studium przypadku. Metoda ta ze względu na specyfikę badanej grupy pozwala na dogłębne zrozumienie i analizę zjawiska. W Polsce działa kilkanaście organizacji harcerskich o różniącym się podejściu do programu, metodyce pracy i funkcjach wewnętrznych, co objawia się m.in. w różnicach w Prawie Harcerskim. Rola w rozwoju psychospołecznym może się zatem nieco różnić w zależności od organizacji. Z tego względu studium przypadku pozwoli na dogłębne przeanalizowanie osób badanych nie tylko pod kątem wyników testów psychometrycznych, ale i informacji wyniesionych z wywiadów i obserwacji.

Ze względu na metodę zastosowaną w pracy badawczej, wykorzystano takie narzędzia jak:



- autorski kwestionariusz wywiadu;
- arkusz obserwacyjny do oceny zachowań i postaw badanego w opracowaniu St. Tucholskiej;
- Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci – STAIC (2011, C. D. Spielberger, C. D. Edwards, R. E. Lushene, J. Montuori, D. Platzek);
- Skala Jawnego Niepokoju „Jaki jesteś?” (2007, E. Skrzypek i M. Choynowski);
- Jak Sobie Radzisz? – JSR (2012, Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik).

Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci (STAIC) składa się z dwóch skal – skali C1, mierzącej lęk-stan oraz skali C2, mierzącej lęk-cechę. Kwestionariusz składa się z 20 twierdzeń dla każdej ze skal. W pierwszej (C1) badany odpowiada na pytania w kontekście tego, jak czuje się teraz, czyli w momencie badania. W drugiej skali (C2) ma za zadanie odpowiedzieć na pytania w kontekście tego, jak czuje się na ogół (Jaworowska, 2011).

Skala Jawnego Niepokoju („Jaki jesteś?”) składa się z 50 pozycji, wobec których badany powinien się ustosunkować, zaznaczając „TAK” lub „NIE”. Kwestionariusz zawiera dwie Skale: Neurotyczności i Kłamstwa. Skala Neurotyczności mierzy skłonności osoby badanej do przeżywania niepokojów, obaw i lęków oraz psychosomatycznych objawów im towarzyszących. Skala Kłamstwa pozwoli się zorientować, na ile szczerze są odpowiedzi, których udziela badany (Zwierzyńska, Matuszewski, 2007).

Jak Sobie Radzisz? (JSR) jest narzędziem składającym się z dwóch części. Pierwsza przeznaczona jest do pomiaru dyspozycyjnych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych, będących przejawem trwałej skłonności badanego do radzenia sobie w określony sposób. Druga część mierzy sytuacyjne radzenie sobie w sytuacji trudnej, opisanej przez badanego, której doświadczył na przestrzeni minionego roku. Strategie sytuacyjne są bardziej zależne od aktualnych właściwości zdarzenia stresowego (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2012).

3.4 Grupa badawcza, teren i przebieg badań

Grupę badawczą w niniejszej pracy miało stanowić pięcioro dzieci w wieku 11 lat należących do organizacji harcerskiej ZHP w Toruniu. Wyboru grupy badawczej dokonałam, kierując się celem pracy magisterskiej, zatem interesowały mnie głównie dwa czynniki: przynależność do organizacji harcerskiej ZHP oraz wiek badanych. Dodatkowo ważnym aspektem, który umożliwił realizację badań w zaplanowanym terminie, było miejsce zamieszkania badanych.



Przed przeprowadzeniem badań uzyskano zgody na badania od osoby drużynowej, sprawującej nadzór nad grupą, która pomogła zorganizować chętne osoby, czas i miejsce badań. Jako że nie mogła stawić się w dniu badania, uzyskano dodatkową zgodę od osoby w trakcie kursu przewodnikowskiego, która nie była jeszcze drużynowym, ale mogła przejąć opiekę nad dziećmi w trakcie badań. Zgody na badania pozyskano również od rodziców badanych dzieci, a także w formie ustnej od samych osób badanych.

Ze względu na brak chętnych harcerzy w wieku 11 lat do uczestniczenia w badaniach oraz ograniczony czas poszukiwań, postanowiono zbadać dzieci w wieku 12 oraz 13 lat, które zgłosiły chęć do uczestnictwa w badaniach. Dzień przed badaniem rodzice jednego z uczestników wycofali zgodę na badania, dlatego badania zostały przeprowadzone z czterema harcerzami, a nie pięcioma, jak wcześniej zaplanowano.

Badania zostały przeprowadzone w dniu 09.06.2026 r. Terenem badań była harcówka w jednej ze szkół podstawowych w Toruniu. Do badań została udostępniona odosobniona sala. Całość trwała łącznie 2 godziny. Pierwsza część badań obejmowała wypełnienie kwestionariuszy w grupie. Druga polegała na indywidualnie przeprowadzonych wywiadach z każdym z badanych, które trwały około 20 minut na osobę.

Całość przebiegła sprawnie i dobrej atmosferze. Osoby badane oceniały miejsce przeprowadzenia badań jako wygodne i komfortowe, ponieważ ze względu na organizowane w nim zbiórki, było im dobrze znane. Zadawały pytania i chętnie wchodziły w kontakt z osobą badającą. Wypełnienie wszystkich trzech kwestionariuszy trwało łącznie 40 min, natomiast wywiady – łącznie 1h 20 min. Wszystkie zaplanowane działania podczas badań przebiegły zgodnie z planem. Zgodnie z treścią zgody dla rodziców na przeprowadzenie badań, dane osób badanych zostały zanonimizowane – imiona dzieci zmieniono.



Rozdział 4 Analiza wyników badań własnych

Poniższy rozdział zawiera prezentację i analizę wyników badań własnych. Każdej osobie badanej poświęcono osobny podrozdział, zawierający przedstawienie i analizę przeprowadzonego wywiadu, obserwacji oraz wyników badań kwestionariuszowych. Na końcu znajduje się krótkie podsumowanie wyników.

4.1. Analiza przypadków

4.1.1 Przypadek 1

Wywiad

Ola ma 12 lat i chodzi do 6 klasy szkoły podstawowej. Jej rodzina składa się z mamy, taty i trzech braci. Badana wspomina również o kocie i psie. Ola wspomina, że najbliższymi osobami z jej rodziny są młodszy brat oraz kuzynka. Badana jest harcerką od 5 lat za sprawą ulotek rozdawanych przy jej szkole. Dołączyła do harcerstwa razem ze swoją szkolną koleżanką.

Badania określiła siebie jako osobę kreatywną, zabawną i roztargnioną. Wspomniała, że dostała skierowanie na badania w kierunku ADHD, bo często nie może się skupić na wykonywanych czynnościach. Interesuje się harcerstwem i śpiewem. Tym drugim zajmuje się od 4 r. ż., choć profesjonalnie, chodząc na zajęcia wokalne, dopiero od 4 klasy szkoły podstawowej. Śpiewa na uroczystościach szkolnych i brała udział w Festiwalu Twórczości Dziecięcej Wojska Polskiego we Wrocławiu. Najbardziej w harcerstwie podczas wyjazdów lubi noce, podczas których spędza czas ze swoją najbliższą grupą harcerzy. Ola ma również dwóch przyjaciół poza harcerstwem. Zdobyła w ostatnim czasie nową sprawność – migacza, która polega na zaznajomieniu z językiem migowym. Uczyła się go wcześniej, więc zdobycie sprawności zabrało jej niewiele czasu. Podczas rozmowy osoba badana wspominała kilkakrotnie o Kai – dziewczynce w jej wieku, która zachowuje się dojrzalej od grupy i jest nadopiekuńcza ze względu na opiekowanie się starszym, chorym bratem. Ola zauważyła, że przez chorobę brata rodzice Kai skupili się bardziej na nim niż na niej, więc Kaja musiała szybciej dorosnąć. Badana osoba stwierdziła, że idealny przyjaciel to taki, z którym można się śmiać, płakać i obgadywać innych. Ola uważa, że jest dobrą przyjaciółką. Podczas kłótni na obozie, trwającej trzy dni, dopiero po przyjeździe rodziców, choć bez ich interwencji



pogodzili się. Ola wspomniała, że w swojej głowie zmieniałaby swoje postępowanie podczas tej kłótni, gdyby mogła, ale przez swoje roztargnienie nie wie, czy to by się udało.

Podczas trudnych emocjonalnie momentów, takich jak złość, lęk lub niepokój, osoba badana uważa, że pomaga jej harcerstwo, spotkanie z przyjaciółmi z harcerstwa i słuchanie muzyki. Ola boi się ciemności – w przeszłości tak bardzo, że do 4 klasy spała razem z mamą. Boi się również paraliżu sennego i śmierci we śnie. Gdy pojawiają się takie lęki, nie może zasnąć do 4 w nocy i włącza telewizor, żeby leciał w tle. Ze szczęśliwych ostatnio momentów wymienia dostanie się na niemieckojęzyczny konkurs piosenki. Bycie harcerzem według osoby badanej pomaga w radzeniu sobie z nieprzyjemnymi emocjami, jednak z drugiej strony trudności w skupieniu się wydają jej w tym przeszkadzać. Zauważa, że przy harcerzach jest osobą, która chce rozbawić towarzystwo, jednak w domu wcale taka nie jest. Według Oli harcerstwo mogło w niej zbudować pewność siebie. Najłatwiej jest jej przestrzegać z Prawa Harcerskiego dostrzeganie w każdym bliźniego – bardzo nie lubi, gdy ktoś śmieje się z osób chorych. Żaden punkt z Prawa Harcerskiego nie sprawia jej trudności, tak samo jak zadane podczas wywiadu pytania. W trakcie badania czuła się dobrze. Odpowiedziała na wszystkie zadane pytania.

Obserwacja

Podczas wywiadu badana sprawiała wrażenie osoby śmiałej, otwartej i pewnej siebie. Przy pytaniach trudniejszych, dotyczących na przykład obaw, lęków i zmartwień, odpowiadała szybko i spontanicznie. Mocno ożywiała się przy pytaniach o zainteresowaniach i harcerstwie. Przy odpowiadaniu głośno myślała i śmiało wyrażała swoje poglądy. Była w dobrym kontakcie słownym i wzrokowym. Czasem odpowiadała chaotycznie i niestarannie, jednak język był adekwatny. Chętnie przyjmowała pozytywne reakcje badacza, była pewna siebie i zadowolona z odpowiedzi. Niekiedy dużo się ruszała – drapała etui, kręciła breloczkiem i zmieniała pozycję, w których siedziała. Testy wykonała szybko, często jako pierwsza w grupie. Na podstawie przeprowadzonej obserwacji stwierdza się, że wyniki badania są wiarygodne i trafne.

Wyniki testów psychologicznych

Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci – STAIC



Wynik ogólny osoby badanej w zakresie lęku jako stanu ukształtował się na poziomie 9 stena i 96 centyla. Wynik 9 stena oznacza, że badana doświadczała wysokiego poziomu lęku jako stanu. Lęk jako stan odnosi się do tymczasowego, subiektywnego uczucia niepokoju, napięcia i obawy. Uzyskany przez osobę badaną wynik 9 stena sugeruje, że mogła czuć się niekomfortowo, być zestresowana i zaniepokojona w momencie badania. Wynik 96 centyla oznacza, że w skali C1 (lęku jako stanu) 96% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało taki sam wynik lub niższy, a 4% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało wyższy wynik niż Ola. Uwzględniając granice przedziału ufności, wynik prawdziwy mieści się w przedziale wyników wysokich (9-10 sten, 94-98 centyl).

Wynik ogólny badanej w zakresie lęku jako cechy ukształtował się na poziomie 10 stena i 100 centyla. Wynik 10 stena wskazuje, że badana doświadcza wysokiego poziomu lęku jako cechy. Oznacza to, że osoba badana doświadcza silnego, nieproporcjonalnego i niekontrolowanego uczucia lęku lub niepokoju w odpowiedzi na różne sytuacje. Osoby o wysokim wyniku w zakresie lęku jako cechy są bardziej skłonne do postrzegania jako zagrażających takich sytuacji, w których podlegają ocenie lub w których doświadczają jakichś porażek. Wynik 100 centyla oznacza, że w skali C2 (lęku jako cechy) 100% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało taki sam wynik lub niższy, a 0% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało wyższy wynik niż Ola. Uwzględniając granice przedziału ufności, wynik prawdziwy mieści się w przedziale wyników wysokich (10 sten, 99-100 centyl).

Skala Jawnego Niepokoju „Jaki jesteś?”

Wynik surowy dla skali Neurotyczności osoby badanej mieści się w przedziale ufności między wartością 33 a 39, tym samym osiąga sten 10 z prawdopodobieństwem 80%. Biorąc pod uwagę granice przedziału ufności w stenach, wynik oscyluje w granicach 10 stena. Wynik surowy w skali Kłamstwa natomiast wynosi 2 punkty, osiągając sten 4. Na podstawie wyników stenowych obu skal należy wnioskować, że poziom neurotyczności u osoby badanej osiąga poziom wysoki, natomiast prawdopodobieństwo kłamstwa jest niskie. Oznacza to, że wyniki można uznać za wiarygodne.

Jak Sobie Radzisz? – JSR

Wyniki dla oceny dyspozycyjnego radzenia sobie uwzględniają częstotliwość stosowania określonego sposobu radzenia sobie. U Oli badane strategie radzenia sobie występują w następującą częstotliwością:



- Aktywne Radzenie Sobie występuje rzadko (1 punkt),
- Koncentracja na Emocjach występuje czasem (2 punkty),
- Poszukiwanie Wsparcia Społecznego występuje rzadko (1 punkt).

Na podstawie wyników w części dyspozycyjnej można stwierdzić, że u badanej nie ma dominującej strategii radzenia sobie.

W przypadku oceny sytuacyjnej, która odnosi się do opisanego zdarzenia, wynik wskazuje na stopień nasilenia danego zachowania. Problem wpisany przez osobę badaną w drugiej części kwestionariusza to śmierć babci. Wyniki przedstawiają się następująco:

- Aktywne Radzenie Sobie wynosi 1 punkt, co może wskazywać na niski stopień nasilenia zachowania w opisanej sytuacji,
- Koncentracja na Emocjach wynosi 3 punkty, co może wskazywać na wysoki stopień nasilenia zachowania,
- Poszukiwanie Wsparcia Społecznego wynosi 2 punkty, co może wskazywać na średni stopień nasilenia zachowania w opisanej sytuacji.

Na podstawie wyników oceny sytuacyjnego radzenia sobie można stwierdzić, że najwyższe wartości osiągnęła u osoby badanej strategia Koncentracja Na Emocjach, jednak nie jest to jedyna strategia radzenia sobie, z której skorzystała osoba badana w opisanej przez siebie sytuacji.

Dane uzyskane z wywiadu (lęki przed paraliżem sennym, lęki przed ciemnością, problemy z zasypianiem) i obserwacji (pobudzenie, chaotyczność, nadmierna ruchliwość) mogą wskazywać na pokrywanie się z wynikami uzyskanymi w kwestionariuszach (wysoki poziom lęku-stanu i lęku-cechy, wysoka neurotyczność, najwyższe wartości w przypadku strategii Koncentracja na Emocjach).

4.1.2 Przypadek 2

Wywiad

Iga ma 12 lat i chodzi do 6 klasy szkoły podstawowej. Jej rodzina składa się z mamy, taty i jednego brata. Wśród osób, z którymi najbardziej lubi spędzać czas wymienia dziadków



po jednej stronie oraz rodziców. Iga dołączyła do harcerstwa 3-4 lata temu dzięki koleżance, która ją namówiła i nadal uczestniczy w nim razem z nią.

Osoba badana wspomniała, że ma wiele różnych alergii, w tym na rośliny, kurz, roztocza, astmę, migreny i zwiększoną łamliwość kości, przez co miała od 3 klasy pięć złamań. Z zainteresowań wymieniła harcerstwo, krav magę, śpiewanie. Od niedawna gra również na gitarze. Iga zauważyła, że lubi lubi podejmować się różnych kreatywnych zajęć i chciałaby pójść na garncarstwo. Badana ma jedną najlepszą przyjaciółkę, harcerkę, wspomina również o drugiej spoza harcerstwa, która ostatnio oddała się od nich. Iga ma wiele bliskich znajomych (7-10) i nazywa ich swoimi przyjaciółmi. Wspomina, że bardzo dobrze dogaduje się z większością klasy. Badana widzi przyjaciela w kimś, kto jest wspierający, pomagający i zabawny. Badana spytana o to, czy sama siebie uważa za dobrą przyjaciółkę odpowiedziała, że tak.

Iga w wyjazdach harcerskich najbardziej lubi noce, podczas których rozmawia z przyjaciółmi. W samym harcerstwie stwierdziła, że lubi prawie wszystko. Lubi rozmawiać z obcymi osobami, więc podczas gier terenowych czy sytuacji, w których wchodzi w kontakt z obcymi ludźmi, czuje się bardzo dobrze. Podczas kłótni i konfliktów w grupie jest tą osobą, która próbuje rozmawiać z każdym z osobna, żeby wszystkich pogodzić.

Osobie badanej najwięcej radości daje sprawianie radości bliskim osobom. Wspomina, że w dniu badania wstała szybciej, żeby kupić prezent swojej koleżance, która obchodziła tego dnia urodziny. Ostatnio Iga czuła radość i zadowolenie właśnie w momencie, gdy dała prezent koleżance. Gdy ma gorszy dzień i czuje nieprzyjemne emocje, rozmawia ze swoją mamą, a gdy jest w szkole, z Panią pedagog, Panią psycholog lub przyjaciółką. Iga twierdzi, że boi się niewielu rzeczy, jednak wspomina, że czasem obawia się słabszej oceny z przedmiotu, z którego nie idzie jej dobrze. Takim przedmiotem jest matematyka, i choć badana ma dobre oceny z tego przedmiotu, to wspomina, że potrafiła dostać jedynkę. Iga powiedziała, że jej tacie zdarza się bardzo często przypominać o nauce. W trudnych emocjonalnie momentach oprócz rozmowy z mamą wymienia słuchanie muzyki i oglądanie filmów niektórych twórców w internecie. Lubi również grać w Minecrafta.

Osoba badana uważa, że harcerstwo dało jej dużo praktycznych umiejętności, np. potrafi rozpaść ognisko. Lubi kontakt z ludźmi, więc bardzo lubi zbiórki pieniędzy, gdyż wtedy ma dużo kontaktu z różnymi ludźmi. Wspomina o jednej zbiórce w sklepie, która



trwała 10 godzin – Iga przyznała, że stojąc tam w mundurze czuła dumę. Osoba badana wynosi z harcerstwa również posłuszeństwo i rozwinięcie umiejętności pracy w grupie. Z tym pierwszym miewa jednak problemy – wymienia posłuszeństwo jako jeden z trudniejszych punktów w Prawie Harcerskim. Najłatwiejszy punkt z kolei widzi w pomocy bliźnim. Osoba badana nie zgłosiła trudności w żadnym z pytań.

Obserwacja

Podczas wywiadu badana sprawiała wrażenie osoby śmiałej, otwartej, zmotywowanej i pewnej siebie. Była aktywnym uczestnikiem, często mówiła spontanicznie, a zwłaszcza, gdy wspominała o zainteresowaniach oraz o bliskich jej osobach. Przy trudniejszych pytaniach zdarzało jej się dłużej zastanowić. Badana, zarówno podczas wywiadu, jak i poza nim śmiało wyrażała swoje poglądy i dużo żartowała. Podczas wywiadu była w dobrym kontakcie słownym i wzrokowym. Język był adekwatny, wymowa poprawna, a słownictwo bogate. Chętnie przyjmowała pozytywne reakcje badacza, była pewna siebie i zadowolona z odpowiedzi. Sprawiała wrażenie ufnej, spokojnej i odprężonej. Testy wykonywała szybko. Na podstawie przeprowadzonej obserwacji stwierdza się, że wyniki badania są wiarygodne i trafne.

Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci – STAIC

Wynik ogólny osoby badanej w zakresie lęku jako stanu ukształtował się na poziomie 5 stena i 45 centyla. Wynik 5 stena oznacza, że badana doświadczała średniego poziomu lęku jako stanu. Lęk jako stan odnosi się do tymczasowego, subiektywnego uczucia niepokoju, napięcia i obawy. Uzyskany przez osobę badaną wynik 5 stena sugeruje, że mogła czuć w średnim stopniu napięcie, zaniepokojenie i stres w momencie badania. Wynik 45 centyla oznacza, że w skali C1 (lęku jako stanu) 45% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało taki sam wynik lub niższy, a 55% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało wyższy wynik niż Iga. Uwzględniając granice przedziału ufności, wynik prawdziwy mieści się w przedziale wyników średnich (4-6 sten, 22-66 centyl).

Wynik ogólny badanej w zakresie lęku jako cechy ukształtował się na poziomie 9 stena i 93 centyla. Wynik 9 stena wskazuje, że badana doświadcza wysokiego poziomu lęku jako cechy. Oznacza to, że badana doświadcza silnego, nieproporcjonalnego i niekontrolowanego uczucia lęku lub niepokoju w odpowiedzi na różne sytuacje. Osoby o wysokim wyniku w zakresie lęku jako cechy są bardziej skłonne do postrzegania jako



zagrożających takich sytuacji, w których podlegają ocenie lub w których doświadczają porażek. Wynik 93 centyla oznacza, że w skali C2 (lęku jako cechy) 93% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało taki sam wynik lub niższy, a 7% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało wyższy wynik niż Iga. Uwzględniając granice przedziału ufności, wynik prawdziwy mieści się w przedziale wyników wysokich (8-9 sten, 88-97 centyl).

Skala Jawnego Niepokoju „Jaki jesteś?”

Wynik surowy dla skali Neurotyczności osoby badanej mieści się w przedziale ufności między wartością 26 a 32, tym samym osiąga sten 9 z prawdopodobieństwem 80%. Biorąc pod uwagę granice przedziału ufności w stenach, wynik oscyluje w granicach 8-10 stena. Wynik surowy w skali Kłamstwa wynosi 3 punkty, osiągając sten 5. Na podstawie wyników stenowych obu skal należy wnioskować, że poziom neurotyczności u osoby badanej osiąga poziom wysoki, natomiast prawdopodobieństwo kłamstwa jest na poziomie średnim. Oznacza to, że wyniki można uznać za wiarygodne.

Jak Sobie Radzisz? – JSR

Wyniki dla oceny dyspozycyjnego radzenia sobie uwzględniają częstotliwość stosowania określonego sposobu radzenia sobie. U osoby badanej częstotliwość stosowania wszystkich trzech strategii przedstawiono poniżej:

- Aktywne Radzenie Sobie występuje czasem (2 punkty),
- Koncentracja na Emocjach występuje rzadko (1 punkt),
- Poszukiwanie Wsparcia Społecznego występuje czasem (2 punkty).

Na podstawie wyników w części dyspozycyjnej można stwierdzić, że u badanej nie ma dominującej strategii radzenia sobie. Stosowanie różnorodnych strategii u osoby badanej, a zatem pewna elastyczność w radzeniu sobie powoduje lepsze przystosowanie się psychologiczne i wiąże się z wyższymi kompetencjami społecznymi.

W przypadku oceny sytuacyjnej, która odnosi się do opisanego zdarzenia, wynik osoby badanej wskazuje na stopień nasilenia danego zachowania. Problem wpisany przez Igę w drugiej części kwestionariusza brzmiał: „Przyjaciółka pokłóciła się z chłopakiem i wyżywała się na mnie”. Wyniki podanych sposobów zachowania się przedstawiają się następująco:



- Aktywne Radzenie Sobie wynosi 3 punkty, co może wskazywać na wysoki stopień nasilenia zachowania w opisanej sytuacji,
- Koncentracja na Emocjach wynosi 2 punkty, co może wskazywać na średni stopień nasilenia zachowania,
- Poszukiwanie Wsparcia Społecznego wynosi 3 punkty, co może wskazywać na wysoki stopień nasilenia zachowania w opisanej sytuacji.

Na podstawie wyników oceny sytuacyjnego radzenia sobie można stwierdzić, że najwyższe wartości osiągnęły u osoby badanej strategie: Aktywne Radzenie Sobie oraz Poszukiwanie Wsparcia Społecznego, jednak ostatnia strategia, Koncentracja na Emocjach, również występowała, jednak w mniejszym nasileniu. Osoba badana skorzystała w opisanej przez siebie sytuacji z różnorodnych strategii radzenia sobie.

Dane uzyskane z wywiadu (wchodzenie w rolę mediatora, duża liczba przyjaciół, preferowanie kontaktu z ludźmi w trudnych sytuacjach) i obserwacji (ufność, spokój, zrelaksowanie) mogą wskazywać na pokrywanie się z wynikami uzyskanymi w kwestionariuszach (średni poziom lęku-stanu, najwyższe wartości Poszukiwania Wsparcia Społecznego w przypadku strategii sytuacyjnej w całej grupie badanych). Jednocześnie występują wysokie wyniki w Skali Neurotyczności oraz wysokie wyniki lęku-cechy.

4.1.3 Przypadek 3

Wywiad

Maja ma 13 lat i chodzi do 6 klasy szkoły podstawowej. Jej rodzina składa się z mamy oraz ojczyma. Badana ma również dwóch przyrodnych braci, jednak nie ma z nimi kontaktu. Maja wspomina, że ma psa. Najbliższymi osobami z jej rodziny są mama i ojczym. Badana jest harcerką od ponad roku za sprawą ulotek rozdawanych przy jej szkole. Dołączyła do harcerstwa, gdy tylko o nim usłyszała, gdyż, jak wspomniała, lubi survival. Badana zauważyła, że harcerstwo to odpowiednie miejsce dla niej.

Osoba badana opisuje siebie jako osobę zwariowaną, z charakterem i własnym zdaniem. Oprócz harcerstwa lubi tańczyć, słuchać muzyki i grać w gry komputerowe, szczególnie w survivalowe. W harcerstwie najbardziej lubi wzajemną pomoc i survival. W



ostatnim czasie zdobyła odznakę domownika dwugwiazdkowego. Sprawność polega na wykonaniu określonych obowiązków domu, sprawdzeniu liczników oraz poznaniu i wypróbowaniu domowych sposobów i środków stosowanych do czyszczenia. Zdobywanie tej sprawności zajęło Mai niecały miesiąc.

Przy pytaniu o najbliższych przyjaciół badana wymieniła Kacpra – chłopca, który również uczestniczył w badaniach oraz dwie inne osoby, które były spoza harcerstwa. Opisała swoją przyjaciółkę Zuzię jako osobę miłą, zabawną, empatyczną i pomagającą w problemach. Na pytanie o idealnego przyjaciela Maja powiedziała, że powinien on wspierać w trudniejszych chwilach, rozśmieszać, być zwariowany i miły. Poza tym zauważyła, że każdy jest inny, więc nie jest możliwym mieć idealnego przyjaciela. Badana twierdzi, że jest dobrą przyjaciółką, choć czasami bywa wredna. Gdyby powstała kłótnia w jej zastępie, spróbowałaby wszystkich pogodzić, rozmawiając z każdym z osobna, mówiąc im, żeby nie przejmowali się tak bardzo tym, co mówią inni.

Największą radość sprawia Mai spędzanie czasu sam na sam ze sobą. Dziewczynka ceni samotne spędzanie czasu, choć wymienia również tańczenie, oglądanie, spanie oraz rozmowę z przyjaciółmi. Badana boi się wyśmiania przez bliskie osoby, niezrozumienia i samotności. Co ciekawe, pod koniec badania zauważyła, że ciężko jest jej zawsze mówić prawdę bliskim osobom i niczego nie zmyślić, ponieważ boi się, że ktoś ją wyśmiej. Wstydi się tego, więc czasem wymyśla kłamstwa. Gdy czuje przykre emocje, Maja pisze z przyjaciółmi, słucha muzyki i zasypia. Czasami pozwala sobie na przemyślenie własnych myśli, bo, jak sama twierdzi, nie zawsze warto przed nimi uciekać, bo one w końcu i tak wrócą. Badanej w ostateczności zdarza się wyładować trudne emocje poprzez płacz, jednak zawsze w samotności. Z radosnych i wzruszających w ostatnim czasie sytuacji wymieniła ślub mamy z ojczymem. Maja cieszyła się, że jej mama „wreszcie znalazła kogoś”, komu, jak po chwili dodała, też ufa.

Według badanej harcerstwo daje poczucie bycia silniejszym emocjonalnie. W trudnych sytuacjach Maja mówi sobie, że da radę, bo, jak to określiła: „Jestem harcerzem i przecież dam sobie radę”. Zdaje sobie sprawę, że popełnia błędy, jednak zauważyła, że wiele rzeczy już zrobiła dzięki harcerstwu. Badana, gdy wyobraża sobie sytuację, w której nie poradziłaby sobie, zauważyła, że i tak wyciągnęłaby z tego doświadczenia coś cennego – przyjemność, zabawę. Maja dołączyła do harcerstwa rok temu i widzi różnicę między sobą, zanim wstąpiła do harcerstwa a sobą obecnie. Obecnie jest bardziej śmiała w wyrażaniu



swojego zdania, a nawet zwraca uwagę, że zmieniła swój wygląd. W Prawie Harcerskim najłatwiej przychodzi jej bycie lojalnym i dotrzymywanie słowa. Badana stwierdziła, że nigdy nie wyjawiała czyjegoś sekretu. Za najtrudniejsze uważa jednak bycie prawdomównym, gdyż zdarza jej się kłamać ze względu na opisany powyżej lęk przed wyśmianiem i oceną ze strony osób bliskich.

Najtrudniejszym podczas wywiadu było dla badanej opisanie siebie i tego, jak się zmieniła, jednak dodała na koniec: „(...) ale i tak dałam sobie z tym radę”. Osoba badana określiła swój nastrój w dniu badania jako dobry, ponieważ poczuła nadchodzące wakacje.

Obserwacja

Podczas wywiadu, szczególnie na początku badana sprawiała wrażenie osoby nieśmiałej, powściągliwej, zahamowanej i biernej. Czasami unikała kontaktu wzrokowego, była jednak współpracująca i zmotywowana. Z czasem otworzyła się i odzywała się spontanicznie. Przy trudniejszych pytaniach zdarzało jej się dłużej zastanowić. Badana w trakcie wywiadu wyrażała swoje zdanie. Odpowiadała w sposób wyważony, planowy i staranny. Z początku wydawała się nieco zalekniona i napięta, jednak z czasem to napięcie zeszło. Badana wyrażała się bogatym słownictwem, adekwatnym językiem i poprawną wymową. Była w dobrym kontakcie słownym z badaczem. Badanej zdarzało się bawić włosami podczas wywiadu i wypełniania kwestionariuszy. Chętnie przyjmowała pozytywne reakcje badacza. Kwestionariusze wypełniała nieco wolniej od grupy, jednak biorąc pod uwagę ogólny średni czas wykonywania testów, robiła to szybko. Na podstawie przeprowadzonej obserwacji stwierdza się, że wyniki badania są wiarygodne i trafne.

Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci – STAIC

Wynik ogólny osoby badanej w zakresie lęku jako stanu ukształtował się na poziomie 10 stena i 98 centyla. Wynik 10 stena oznacza, że badana doświadczała wysokiego poziomu lęku jako stanu. Lęk jako stan odnosi się do tymczasowego, subiektywnego uczucia niepokoju, napięcia i obawy. Uzyskany przez osobę badaną wynik 10 stena sugeruje, że mogła być zestresowana, zaniepokojona i czuć się niekomfortowo w momencie badania. Wynik 98 centyla oznacza, że w skali C1 (lęku jako stanu) 98% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało taki sam wynik lub niższy, a 2% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało wyższy wynik niż Maja. Uwzględniając granice przedziału ufności, wynik prawdziwy mieści się w przedziale wyników wysokich (9-10 sten, 96-99 centyl).



Wynik ogólny badanej osoby w zakresie lęku jako cechy ukształtował się na poziomie 10 stena i 99 centyla. Wynik 10 stena oznacza, że badana doświadcza wysokiego poziomu lęku jako cechy. Oznacza to, że osoba badana doświadcza silnego, nieproporcjonalnego i niekontrolowanego uczucia lęku bądź niepokoju w odpowiedzi na różne sytuacje. Osoby o wysokim wyniku w zakresie lęku jako cechy są bardziej skłonne do postrzegania jako zagrażających takich sytuacji, w których podlegają ocenie lub w których doświadczają jakiegś porażki. Wynik 99 centyla oznacza, że w skali C2 (lęku jako cechy) 99% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało taki sam wynik lub niższy, a 1% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało wyższy wynik niż Maja. Uwzględniając granice przedziału ufności, wynik prawdziwy mieści się w przedziale wyników wysokich (10 sten, 97-100 centyl).

Skala Jawnego Niepokoju „Jaki jesteś?”

Wynik surowy dla skali Neurotyczności osoby badanej mieści się w przedziale ufności między wartością 28 a 34, tym samym osiąga sten 9 z prawdopodobieństwem 80%. Biorąc pod uwagę granice przedziału ufności w stenach, wynik oscyluje w granicach 8-10 stena. Wynik surowy w skali Kłamstwa wynosi 1 punkt, osiągając sten 3. Na podstawie wyników stenowych obu skal należy wnioskować, że poziom neurotyczności u osoby badanej osiąga poziom wysoki, natomiast prawdopodobieństwo kłamstwa jest na poziomie niskim. Na podstawie skali Kłamstwa można uznać wyniki za wiarygodne.

Jak Sobie Radzisz? – JSR

Wyniki dla oceny dyspozycyjnego radzenia sobie, uwzględniające częstotliwość stosowania określonego sposobu radzenia sobie, u osoby badanej kształtują się następująco:

- Aktywne Radzenie Sobie występuje czasem (2 punkty),
- Koncentracja na Emocjach występuje prawie zawsze (4 punkty),
- Poszukiwanie Wsparcia Społecznego występuje czasem (2 punkty).

Na podstawie wyników w części dyspozycyjnej można stwierdzić, że u badanej dominującą strategią radzenia sobie jest Koncentracja na Emocjach, jednak czasem badanej zdarza się stosować również inne strategie.

W przypadku oceny sytuacyjnej, która odnosi się do opisanego zdarzenia, wynik osoby badanej wskazuje na stopień nasilenia danego zachowania. Problem wpisany przez



Mają w drugiej części kwestionariusza brzmiał: „Moja przyjaciółka, która stosowała przemoc fizyczną i psychiczną na mnie przez 3 lata. W 2025 zerwałam z nią kontakt. Nigdy nie miałam przyjaciółki i nie wiedziałam, że to nie jest okej wtedy”. Wyniki podanych sposobów zachowania się przedstawiają się następująco:

- Aktywne Radzenie Sobie wynosi 3 punkty, co może wskazywać na wysoki stopień nasilenia zachowania w opisanej sytuacji,
- Koncentracja na Emocjach wynosi 3 punkty, co może wskazywać na wysoki stopień nasilenia zachowania,
- Poszukiwanie Wsparcia Społecznego wynosi 1 punkt, co może wskazywać na niski stopień nasilenia zachowania w opisanej sytuacji.

Na podstawie wyników oceny sytuacyjnego radzenia sobie można stwierdzić, że najwyższe wartości osiągnęły u osoby badanej strategie: Aktywne Radzenie Sobie oraz Koncentracja na Emocjach. Poszukiwanie Wsparcia Społecznego było strategią, którą badana stosowała w danej sytuacji w najmniejszym nasileniu. Osoba badana skorzystała w opisanej przez siebie sytuacji głównie z dwóch strategii radzenia sobie.

Dane uzyskane z wywiadu (lęk przed wyśmianiem, przez co badanej zdarza się kłamać najbliższym osobom, w trudnych sytuacjach przemyśliwanie własnych myśli lub płacz w samotności) i obserwacji (unikanie kontaktu wzrokowego, początkowa bierność i napięcie) mogą wskazywać na pokrywanie się z wynikami uzyskanymi w kwestionariuszach (wysoki poziom lęku-stanu, wysoki poziom lęku-cechy, najwyższe wartości Koncentracji na Emocjach w przypadku strategii dyspozycyjnej w całej grupie badanych).

4.1.4 Przypadek 4

Wywiad

Kacper ma 12 lat i chodzi do 6 klasy szkoły podstawowej. Przy pytaniu o rodzinę stwierdził, że najbardziej lubi spędzać czas z kuzynką, a czasem również z cztery lata młodszą siostrą. Ma psa, którego określił agresywnym. Przygodę z harcerstwem rozpoczął rok temu – podobnie jak jego najbliższa przyjaciółka, Maja.



Ulubionymi zainteresowaniami badanego jest wędkowanie, rysowanie, granie w gry planszowe i komputerowe, takie jak Geometry Dash czy Minecraft. Oprócz tego uwielbia układać kostkę Rubika i ma ją zawsze przy sobie. Na zbiórkach harcerskich uczestniczy raz lub dwa razy w tygodniu, natomiast w dłuższych wyjazdach raz na miesiąc lub dwa. W wyjazdach harcerskich najbardziej lubi chodzenie spać o późnej porze, zabawę, gry terenowe wymyślane przez drużynową, np. w kapsle. Tworzyli również w drużynie wzory na koszulkach. Ostatnią zdobytą sprawnością Kacpra był pływak jednogwiazdkowy, który obejmuje przepłynięcie 100 metrów, w tym połowę na plecach, wytrzymanie 20 sekund pod wodą i położenie się na wodzie i utrzymanie się na niej przez 30 sekund. Wymienił również inną sprawność – przyrodnika jednogwiazdkowego – mającą na celu zapoznanie z jadalnymi roślinami leśnymi i rozpoznaniu dzikich zwierząt oraz drzew. Badanemu najwięcej radości sprawia układanie kostki Rubika, granie w gry i słuchanie muzyki.

Badany przy pytaniu o przyjaciół stwierdził, że ma jednego najbliższego przyjaciela i jest nim Maja, która również brała udział w badaniach. Wspomniał o jeszcze jednej przyjaciółce spoza zastępu, którą poznał w sieci, a ostatnio spotkali się na żywo wraz ze swoimi ojcami na zawodach kostki Rubika. Badany wspomniał, że zdarzyło mu się, że ktoś nazwał go dziwnym. Idealny przyjaciel według Kacpra to ktoś, kto jest miły, chce go wysłuchać, porozmawiać i nie jest cichy. Maja spełnia według badanego te kryteria – oboje mają różne zainteresowania i dużo o nich wspólnie rozmawiają. Kacper twierdzi, że jest dobrym przyjacielem, który stara się wysłuchać drugą osobę i jest miły. W sytuacji kłótni w zastępie powiedział, że przeczekałby sytuację. W jednej sytuacji stwierdził, że zachował się asertywnie, gdy koleżanka domagała się, żeby powiedział jej wszystko o zaginięciu jego przyjaciółki, Mai. Kacper wiedział wszystko o tej sytuacji i powiedział wprost, że nic nie powie i odciął się od koleżanki.

Osobie badanej zdarza się czuć lęk przed odrzuceniem i przed porażką. W sytuacjach trudnych, w których czuje lęk lub niepokój, bierze parę głębokich oddechów, a jeśli jest taka możliwość, zamyka się w osobnym pomieszczeniu, żeby się uspokoić i побыć samemu. Czasem w takich sytuacjach słucha muzyki. Największą radość w ostatnim czasie sprawił badanemu turniej kostki Rubika i związane z tym spotkanie z nową przyjaciółką. Kacper czuł dumę, bo pobił swoje osobiste rekordy. Na turniej pojechał z kolegą, któremu bardzo spodobał się wyjazd.



Bycie harcerzem według badanego pomaga przełamywać strach przed różnymi sytuacjami i poznawać nowych ludzi. Dzięki niemu Kacper czuje, że jest śmielszy w różnych sytuacjach. Stwierdził, że jest dumny z tego, że jest harcerzem. Najtrudniejsze w Prawie Harcerskim jest przestrzeganie punktu o byciu zawsze pogodnym, z kolei najłatwiejsze – szanowanie starszych i rodziców.

Pytania zadane badanemu były według niego łatwe. Osoba badana określiła swój nastrój w dniu badania jako dobry, ponieważ padało, a to jest pogoda, którą bardzo lubi.

Obserwacja

Podczas wywiadu, szczególnie na początku badany sprawiał wrażenie osoby powściągliwej, zahamowanej i słabo zmotywowanej, jednak po chwili wrażenie to ustąpiło. Z czasem badany otworzył się (szczególnie przy opisie sytuacji swojej przyjaciółki), był współpracujący. Przy niektórych pytaniach zdarzało mu się dłużej zastanowić. Badany w trakcie wywiadu wyrażał swoje zdanie. Odpowiadał w sposób rozważny, planowy, powolny i staranny. Badany stosował bogate słownictwo, adekwatny język i poprawną wymowę. Był w dobrym kontakcie słownym z badaczem. Kacprowi zdarzało się głośno myśleć. Badany był mało ruchliwy – podczas badań siedział spokojnie. Przez cały wywiad badany siedział bokiem do badacza, przyjął zatem postawę dystansującą. Pochwały badany przyjmował niekiedy nieco z zakłopotaniem. Kwestionariusze wypełniał wolniej od reszty grupy. Na podstawie przeprowadzonej obserwacji stwierdza się, że wyniki badania są wiarygodne i trafne.

Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci – STAIC

Wynik osoby badanej w zakresie lęku jako stanu ukształtował się na poziomie 10 stena i 98 centyla. Wynik 10 stena oznacza, że badany doświadczał wysokiego poziomu lęku jako stanu. Lęk jako stan odnosi się do tymczasowego, subiektywnego uczucia niepokoju, napięcia i obawy. Uzyskany przez osobę badaną wynik 10 stena sugeruje, że mogła czuć się niekomfortowo, być zestresowana i zaniepokojona w momencie badania. Wynik 98 centyla oznacza, że w skali C1 (lęku jako stanu) 98% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało taki sam wynik lub niższy, a 2% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało wyższy wynik niż Kacper. Uwzględniając granice przedziału ufności, wynik mieści się w przedziale wyników wysokich (9-10 sten, 94-99 centyl).



Wynik badanego w zakresie lęku jako cechy ukształtował się na poziomie 10 stena i 100 centyla. Wysoki wynik lęku jako cechy oznacza, że osoba badana doświadcza silnego, nieproporcjonalnego i niekontrolowanego uczucia lęku lub niepokoju w odpowiedzi na różne sytuacje. Osoby o wysokim wyniku w zakresie lęku jako cechy są bardziej skłonne do postrzegania jako zagrażających takich sytuacji, w których podlegają ocenie lub w których doświadczają jakiegś porażki. Wynik 100 centyla oznacza, że w skali C2 (lęku jako cechy) 100% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało taki sam wynik lub niższy, a 0% dzieci z grupy normalizacyjnej uzyskało wyższy wynik niż Kacper. Uwzględniając granice przedziału ufności, uzyskany wynik mieści się w przedziale wyników wysokich (10 sten, 99-100 centyl).

Skala Jawnego Niepokoju „Jaki jesteś?”

Wynik surowy dla skali Neurotyczności osoby badanej mieści się w przedziale ufności między wartością 27 a 33, tym samym osiąga sten 9 z prawdopodobieństwem 80%. Biorąc pod uwagę granice przedziału ufności w stenach, wynik oscyluje w granicach 8-10 stena. Wynik surowy w skali Kłamstwa wynosi 1 punkt, osiągając sten 3. Na podstawie wyników stenowych obu skal należy wnioskować, że poziom neurotyczności u badanego osiąga poziom wysoki, natomiast prawdopodobieństwo kłamstwa jest na poziomie niskim. Na podstawie skali Kłamstwa uzyskane wyniki można uznać za wiarygodne.

Jak Sobie Radzisz? – JSR

Wyniki dla oceny dyspozycyjnego radzenia sobie, uwzględniające częstotliwość stosowania określonego sposobu radzenia sobie, u badanego kształtują się następująco:

- Aktywne Radzenie Sobie występuje rzadko (1 punkt),
- Koncentracja na Emocjach występuje czasem (2 punkty),
- Poszukiwanie Wsparcia Społecznego występuje rzadko (1 punkt).

Na podstawie wyników w części dyspozycyjnej można stwierdzić, że u badanego nie ma dominującej strategii radzenia sobie.

W przypadku oceny sytuacyjnej, która odnosi się do opisanego zdarzenia, wynik osoby badanej wskazuje na stopień nasilenia danego zachowania. Problem wpisany przez Kacpra w drugiej części kwestionariusza brzmiał: „Mój najbliższy przyjaciel zaginął i



rozpoczęła się akcja poszukiwawcza”. Wyniki podanych sposobów zachowania się przedstawiają się następująco:

- Aktywne Radzenie Sobie wynosi 2 punkty, co może wskazywać na średni stopień nasilenia zachowania w opisanej sytuacji,
- Koncentracja na Emocjach wynosi 2 punkty, co może wskazywać na średni stopień nasilenia zachowania,
- Poszukiwanie Wsparcia Społecznego wynosi 1 punkt, co może wskazywać na niski stopień nasilenia zachowania w opisanej sytuacji.

Na podstawie wyników oceny sytuacyjnego radzenia sobie można stwierdzić, że najwyższe wartości osiągnęły u osoby badanej strategie: Aktywne Radzenie Sobie oraz Koncentracja na Emocjach. Poszukiwanie Wsparcia Społecznego było strategią, którą badana stosowała w danej sytuacji w najmniejszym nasileniu. Osoba badana skorzystała w opisanej przez siebie sytuacji głównie z dwóch strategii radzenia sobie, jednak w średnim stopniu.

Dane uzyskane z wywiadu (lęk przed odrzuceniem i porażką, przeczekiwanie trudnych sytuacji) i obserwacji (przyjęcie dystansującej postawy ciała, unikanie kontaktu wzrokowego, powściągliwość) mogą wskazywać na pokrywanie się z wynikami uzyskanymi w kwestionariuszach (wysoki poziom lęku-stanu, wysoki poziom lęku-cechy, zarówno dyspozycyjne, jak i sytuacyjne strategie radzenia sobie stosowane są na poziomie niskim lub średnim). Przeczekiwanie trudnych sytuacji wskazuje na bierną postawę wobec napotkanych trudnych sytuacji.

4.2 Dyskusja wyników

Przeprowadzone w niniejszej pracy badania, obejmujące analizę sposobów radzenia sobie ze stresem (JSR), poziomu lęku jako cechy i jako stanu (STAIC) oraz poziomu niepokoju utożsamianego z neurotycznością („Jaki jesteś?”) w grupie osób w wieku późnego dzieciństwa, zostały podsumowane w poniższych tabelach wraz z wyjaśnieniem.



Tabela 1

Podsumowanie wyników uzyskanych na podstawie kwestionariuszy STAIC oraz „Jaki jesteś?”, przedstawionych za pomocą stenów, centyli oraz opisu słownego.

Osoba badana	STAIC – Lęk jako stan (Sten / Centyl / Poziom)	STAIC – Lęk jako cecha (Sten / Centyl / Poziom)	„Jaki jesteś?” – Skala Neurotyczności (Sten / Poziom)	„Jaki jesteś?” – Skala Kłamstwa (Sten / Poziom)
Ola	9 / 96 / Wysoki	10 / 100 / Wysoki	10 / Wysoki	4 / Niski
Iga	5 / 45 / Średni	9 / 93 / Wysoki	9 / Wysoki	5 / Średni
Maja	10 / 98 / Wysoki	10 / 99 / Wysoki	9 / Wysoki	3 / Niski
Kacper	10 / 98 / Wysoki	10 / 100 / Wysoki	9 / Wysoki	3 / Niski

Analiza wyników przedstawionych w tabeli 1 wskazuje, że wszystkie osoby badane wykazują wysoki poziom lęku jako cechy. Z kolei wyniki poziomu lęku jako stanu są na poziomie wysokim u trzech osób oprócz jednej badanej, u której wynik ukształtował się na poziomie średnim. Uwzględniając granice przedziału ufności, w przypadku wszystkich czterech badanych osób wynik prawdziwy mieści się w przedziale wyników wysokich poza wynikiem lęku jako cechy u jednej osoby badanej, której wynik mieści się na poziomie średnim. Wyniki ogólne pokrywają się z prawdziwymi, które uwzględniają granice przedziału ufności.

Na podstawie wyników wszystkich osób badanych można uznać, że wzrasta prawdopodobieństwo neurotyczności, co potwierdza w ostatniej kolumnie Skala Kłamstwa – trzy z czterech osób badanych uzyskało niskie wyniki, natomiast jedna osoba uzyskała wynik średni. Na tej podstawie można uznać odpowiedzi udzielone w kwestionariuszu „Jaki jesteś?” za wiarygodne.

Ważnym elementem realizacji celów badawczych w niniejszej pracy jest analiza i porównanie strategii radzenia sobie ze stresem, co ilustruje poniższa tabela.



Tabela 2

Podsumowanie wyników uzyskanych w kwestionariuszu JSR.

Osoba badana	Dyspozycyjne strategie radzenia sobie (Strategia: Forma opisowa / Punkty)	Sytuacyjne strategie radzenia sobie (Strategia: Forma opisowa / Punkty)	Problem, z którym mierzył się badany – strategia sytuacyjna
Ola	ARS*: Rzadko / 1 KE**: Czasem / 2 PWS***: Rzadko / 1	ARS*: Niski / 1 KE**: Wysoki / 3 PWS***: Średni / 2	„Śmierć babci”
Iga	ARS*: Czasem / 2 KE**: Rzadko / 1 PWS***: Czasem / 2	ARS*: Wysoki / 3 KE**: Średni / 2 PWS***: Wysoki / 3	„Przyjaciółka pokłóciła się z chłopakiem i wyżywała się na mnie”
Maja	ARS*: Czasem / 2 KE**: Prawie zawsze / 4 PWS***: Czasem / 2	ARS*: Wysoki / 3 KE**: Wysoki / 3 PWS***: Niski / 1	„Moja przyjaciółka, która stosowała przemoc fizyczną i psychiczną na mnie przez 3 lata. W 2025 zerwałam z nią kontakt (...)”
Kacper	ARS*: Rzadko / 1 KE**: Czasem / 2 PWS***: Rzadko / 1	ARS*: Średni / 2 KE**: Średni / 2 PWS***: Niski / 1	„Mój najbliższy przyjaciel zginął i rozpoczęła się akcja poszukiwawcza”

Adnotacja. W celu zwiększenia czytelności nazwy strategii radzenia sobie ze stresem skrócono do pierwszych liter. Część dyspozycyjna przedstawiona w formie opisowej sugeruje, jak bardzo charakterystyczny jest dla badanego określony sposób radzenia sobie. Część sytuacyjna w formie opisowej wskazuje na stopień nasilenia danego zachowania.



* ARS – Koncentracja na Emocjach; ** KE – Koncentracja na Emocjach; *** PWS – Poszukiwanie Wsparcia Społecznego.

Na podstawie uzyskanych wyników w kwestionariuszu JSR można zauważyć, że u trzech z czterech osób badanych brakuje dominującej strategii radzenia sobie zarówno w części dyspozycyjnej, jak i sytuacyjnej. U Mai widoczna jest dominacja strategii Koncentracji na Emocjach w części dyspozycyjnej. Choć o różnym nasileniu, u badanych występują wszystkie strategie radzenia sobie, co może świadczyć o lepszym przystosowaniu się psychologicznym oraz wiązać się z wyższymi kompetencjami społecznymi u badanych. Przyglądając się wynikom Kacpra i Oli w części dyspozycyjnej można zauważyć, że oboje rzadko stosują Aktywną Strategię Radzenia Sobie oraz Poszukiwania Wsparcia Społecznego, natomiast czasem stosują Koncentrację na Emocjach.

Najczęstszą strategią radzenia sobie, która występowała w większym stopniu niż pozostałe strategie, była Koncentracja na Emocjach. Zarówno łączna suma punktów dla dyspozycyjnego, jak i sytuacyjnego radzenia sobie jest najwyższa w przypadku strategii Koncentracja na Emocjach. U wszystkich badanych Koncentracja na Emocjach jest strategią o nasileniu średnim (2 punkty) lub wysokim (3 punkty).

Choć w części dyspozycyjnej dwie badane osoby deklarują, że stosują strategię Aktywne Radzenie Sobie rzadko, a dwie pozostałe – czasem, to w części sytuacyjnej nasilenie tej strategii rośnie u trzech z czterech badanych. W przypadku Oli nasilenie omawianej strategii jest niskie, jednak problem, z którym się mierzyła, znacząco różni się od reszty opisanych problemów przez badanych. Problem ten różni się również od czterech kategorii problemów, będących najczęstszymi przyczynami odczuwania stresu, tj. 1) związanych ze szkołą, 2) związanych z rodzicami, 3) relacji z przyjaciółmi i 4) pierwszych sympatii (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2012).

Uzyskaniu odpowiedzi na temat roli Harcerskiego Systemu Wychowawczego w rozwoju psychospołecznym dzieci posłużyły dwa pytania podczas wywiadu:

1. Jak myślisz, czy bycie harcerzem pomaga Ci radzić sobie z nieprzyjemnymi emocjami, takimi jak strach, lęk?



2. Gdybyś porównał siebie przed dołączeniem do harcerstwa i siebie dzisiaj – co się w Tobie zmieniło?

Wyniki uzyskane z przytoczonych pytań zadanych podczas wywiadu przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 3

Podsumowanie odpowiedzi na pytania nr 24 i 25 uzyskanych podczas wywiadu.

Osoba badana	24. Czy bycie harcerzem pomaga Ci radzić sobie z nieprzyjemnymi emocjami, takimi jak strach, lęk?	25. Gdybyś porównał siebie przed dołączeniem do harcerstwa i siebie dzisiaj – co się w Tobie zmieniło?
Ola	Teoretycznie tak, pomagają spotkania z przyjaciółmi z harcerstwa	Większa pewność siebie
Iga	Tak, daje praktyczne umiejętności, poczucie dumy z bycia harcerzem	Większe posłuszeństwo, lepsza umiejętność pracy w grupie
Maja	Tak, pomaga być silniejszym emocjonalnie i przyjąć bardziej otwartą postawę wobec problemów	Większa pewność siebie, wygląd
Kacper	Tak, pomaga przełamać strach i zwiększa pewność siebie	Większa śmiałość i duma z tego, kim jest, otwartość na poznanie nowych osób

Wszyscy badani deklarują, że harcerstwo oddziałuje pozytywnie na ich dobrostan psychospołeczny. Wszyscy badani jednoznacznie deklarują, że harcerstwo wspiera ich rozwój. Na pytanie o to, czy bycie harcerzem pomaga radzić sobie z nieprzyjemnymi emocjami, wszyscy odpowiedzieli twierdząco, wymieniając przy tym: spotkania z przyjaciółmi z harcerstwa, praktyczne umiejętności, bycie silniejszym emocjonalnie,



poczucie dumy z bycia harcerzem, przyjęcie bardziej otwartej postawy wobec problemów, większą pewność siebie i umiejętność przełamania strachu. Maja stwierdziła, że przyjmuje inną postawę wobec problemów po dołączeniu do harcerstwa – często mówi do siebie, że „Jestem harcerzem i przecież dam sobie radę”. Do najczęściej wymienianych zmian w sobie po dołączeniu do harcerstwa, osoby badane wymieniły większą pewność siebie/śmiałość. Pojawiły się również zmiany w sferze społecznej: lepsza umiejętność pracy w grupie oraz otwartość na poznanie nowych osób. Jedna osoba wymieniła zmianę w wyglądzie. Wyniki jakościowe zebrane podczas wywiadu i obserwacji w dużej mierze pokrywają się z wynikami ilościowymi, uzyskanymi za pomocą kwestionariuszy.

4.3 Wnioski końcowe

Wszystkie osoby badane wykazują tendencję do wysokiego poziomu lęku jako cechy (STAIC) oraz wysokiej neurotyczności („Jaki jesteś?”). Trzy z czterech osób badanych uzyskały wyniki wysokie dla lęku jako stanu, jedna osoba uzyskała wyniki średnie („Jaki jesteś?”). Oznacza to, że do harcerstwa dołączają również dzieci o wysokim poziomie neurotyzmu oraz wysokim poziomie lęku-stanu i lęku-cechy. Harcerski System Wychowawczy, a zatem połączenie elementów: harcerskich zasad, metody harcerskiej oraz programu harcerskiego, może być dla tych dzieci środowiskiem wspierającym rozwój psychospołeczny, dającym poczucie akceptacji w grupie i budującym kompetencje. Na podstawie wywiadów można stwierdzić, że Harcerski System Wychowawczy tę funkcję spełnia. Dzieci deklarowały, że harcerstwo pomaga im w radzeniu sobie z sytuacjami generującymi nieprzyjemne emocje, takie jak strach lub lęk, na przykład przy okazji zdobywania sprawności czy sytuacji wymagających kontaktu z nieznanymi osobami.

Choć badani stosują różnorodne strategie radzenia sobie, co wynika z kwestionariusza JSR, najczęściej stosowaną, występującą w większym stopniu niż pozostałe była Koncentracja na Emocjach. Mimo to różnica w części sytuacyjnej między zastosowaniem strategii Koncentracji na Emocjach a Aktywnym Radzeniem Sobie jest mniejsza niż w części dyspozycyjnej. W części dyspozycyjnej dzieci w nieznacznie mniejszym nasileniu stosowały Aktywne Radzenie Sobie.

Z uzyskanych wyników można wnioskować, że wysoki poziom lęku jako stanu oraz lęku jako cechy wiąże się u osób badanych z przyjmowaniem strategii Koncentracja na



Emocjach z większą częstotliwością i większym stopniem nasilenia. U jednej osoby badanej (Iga), u której strategia Koncentracja na Emocjach była przyjmowana z mniejszą częstotliwością i w mniejszym stopniu nasilenia niż pozostałe strategie, wynik lęku jako stanu jest na poziomie średnim. Jak wynika z wywiadu, Iga preferuje w trudnych sytuacjach rozmowę z mamą, przyjacielem, psychologiem lub pedagogiem i lubi kontakt z ludźmi. Niższy poziom lęku jako cechy towarzyszy badanej przy jednoczesnym stosowaniu różnorodnych strategii radzenia sobie, co szczególnie uwidacznia się na tle reszty osób badanych w części sytuacyjnej.



Zakończenie

Na podstawie przeprowadzonej analizy stwierdza się, że trzy z pięciu hipotez zostały odrzucone. Pierwsza hipoteza brzmiała, iż osoby badane wykazują niski poziom lęku jako cechy. W przypadku wszystkich osób badanych poziom lęku jako cechy był na poziomie wysokim. Druga hipoteza zakładała, że osoby badane wykazują niski poziom lęku jako stanu. Trzy z czterech osób badanych uzyskały wysoki poziom lęku jako stanu, natomiast jedna badana – lękiem jako stanem na poziomie średnim. Ostatnią odrzuconą hipotezą jest istnienie związku między strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem lęku – stosowanie różnorodnych strategii, a zatem elastyczność w radzeniu sobie, wiąże się z niskim poziomem lęku. Wszystkie osoby badane wykazały wysoki poziom lęku jako cechy, a trzy z czterech – wysoki poziom lęku jako stanu, stosując jednocześnie różnorodne strategie radzenia sobie ze stresem.

Hipoteza, którą potwierdzono, zakładała, iż osoby badane w zależności od sytuacji stosują różnorodne strategie radzenia sobie ze stresem. Na podstawie wyników uzyskanych z kwestionariusza JSR można stwierdzić, że w zależności od sytuacji podejmowane sposoby radzenia sobie są różne. Wyniki dyspozycyjnych strategii radzenia sobie różniły się od sytuacyjnych strategii radzenia sobie. Strategie radzenia sobie ze stresem najczęściej stosowane przez osoby badane to Koncentracja na Emocjach, jednak u trzech z czterech osób badanych nie ma wyraźnie dominującej strategii radzenia sobie, zarówno w części dyspozycyjnej, jak i sytuacyjnej. Jedynie u jednej osoby badanej widoczna jest wyraźna dominacja strategii Koncentracji na Emocjach w części dyspozycyjnej. Choć o różnym nasileniu, u badanych występują wszystkie strategie radzenia sobie. Może to świadczyć o lepszym przystosowaniu się psychologicznym oraz wiązać się z wyższymi kompetencjami społecznymi u badanych. W części dyspozycyjnej dwie badane osoby deklarują, że stosują strategię Aktywne Radzenie Sobie rzadko, a dwie pozostałe – czasem, jednak w części sytuacyjnej nasilenie tej strategii rośnie u trzech z czterech z pięciu badanych.

Kolejną potwierdzoną hipotezą jest stwierdzenie, że Harcerski System Wychowawczy odgrywa ważną rolę w rozwoju psychospołecznym dzieci. Na podstawie danych uzyskanych z wywiadów można wnioskować, że harcerstwo oddziałuje pozytywnie na dobrostan psychospołeczny badanych. Wszyscy jednoznacznie deklarują, że harcerstwo wspiera ich rozwój. Na pytanie, czy bycie harcerzem pomaga radzić sobie z nieprzyjemnymi emocjami, wszyscy odpowiedzieli twierdząco, wymieniając przy tym m.in.: spotkania z przyjaciółmi z



harcerstwa, praktyczne umiejętności, bycie silniejszym emocjonalnie, poczucie dumy z bycia harcerzem, przyjęcie bardziej otwartej postawy wobec problemów, większą pewność siebie i umiejętność przełamania strachu. Do najczęściej wymienianych zmian w sobie po dołączeniu do harcerstwa, osoby badane wymieniały większą pewność siebie/śmiałość. Pojawiły się również zmiany w sferze społecznej, takie jak: lepsza umiejętność pracy w grupie oraz otwartość na poznanie nowych osób. Wyniki jakościowe zebrane podczas wywiadu oraz obserwacji w dużej mierze pokrywają się z wynikami ilościowymi, uzyskanymi za pomocą kwestionariuszy.

Na podstawie uzyskanych wyników można zauważyć potencjał Harcerskiego Systemu Wychowawczego dla rozwoju psychospołecznego dzieci. Ciekawym tematem do dalszej pracy byłyby badania podłużne, monitorujące poziom lęku oraz strategii radzenia sobie wśród badanych harcerzy w ciągu kilku lat. Kolejnym tematem wartym zgłębienia byłoby również zbadanie, jakie cechy osobowości wykazują dzieci wstępujące do harcerstwa. Rozwinięciem niniejszej pracy mogłoby być badanie porównawcze między harcerzami w ZHP a harcerzami z innych organizacji harcerskich, np. ZHR. Przeprowadzone badania mają potencjał na dalszy rozwój.



Bibliografia

Becelewska, D. (2006). *Repetytorium z rozwoju człowieka*. Kolegium Karkonoskie. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.

Bednarz-Grzybek, R. (2014). Kształtowanie charakteru dzieci i młodzieży na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku. *Studia Edukacyjne*, 31(2014), s. 267-287.

Bohomolec, E. (1994). Lęk w myśleniu psychoanalitycznym – wybrane zagadnienia. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 3(1), s. 19-28.

Bołdyrew, A. 2013. Dziecko w rodzinie robotniczej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku. Warunki życia i normy wychowania. *Wychowanie w Rodzinie*, 7(1), s. 181-213.

Szafer, K. (1998). Zarys struktury i funkcji pełnionych przez rodzinę ziemiańską na przełomie XIX i XX wieku. *Roczniki Socjologii Rodziny*, T. 10, s. 159-167.

Bołdyrew, A. (2009). Kara i strach w wychowaniu dzieci w polskich rodzinach w XIX w. *Dziecko Krzywdzone*, 3(28), s. 1-8.

Bołdyrew, A., Nawrot-Borowska, M. (2022). Nowoczesność a dziecko – dziecko w nowoczesności. Recepcja nowego podejścia do dzieciństwa w teorii i praktyce wychowawczej w Królestwie Polskim na początku XX w. *Colloquium*, 14, Artykuł 4. <https://doi.org/10.34813/31coll2022>

Bołdyrew, A., Wałęga, A. (red.). (2023). *Działaczki i działacze oświatowi w Królestwie Polskim u progu niepodległości: Słownik biograficzny. Tom 2: L–Ż*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8331-332-0>

Bołdyrew, A. (2011). Wzorce wychowania dzieci i młodzieży jako element integrujący kulturę życia rodzinnego polskiego ziemiaństwa w dobie zaborów. *Wychowanie w Rodzinie*, 1(1), 54–85. <https://doi.org/10.23734/wwr20111.053.085>

Brzezińska, A. I., Appelt K. i Ziółkowska B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



Carson, R. C., Butcher, J. N. i Mineka, S. (2003). *Psychologia zaburzeń*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Chodecki, W. (red.). (1912). *Encyklopedia wychowawcza*. T. 8, Nauka o rzeczach - Psychologia wychowawcza, Skład Główny w Księgarni Gebethnera i Wolffa.

Ciembroniewicz, J. (1921). Aniela Szycówna (1869 – 4.II.1921). *Szkoła Powszechna*, 2(3-4), s. 267-281.

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., i Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), s. 87–127.

Domarańczyk-Cieślak, D. (2020). *Początki psychologii naukowej na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku w świetle prasy Królestwa Polskiego i Galicji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8220-131-4>

Domarańczyk, D. (2016). Problematyka psychologii dziecka na przełomie XIX i XX wieku na łamach "Ateneum" i "Przeglądu Filozoficznego". W: J. Kita i M. Korybut-Marciniak (red.), *Życie prywatne Polaków w XIX wieku. „Świat dziecka”* (T. 5, s. 149-157). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Gąska, Cz. (1980). Materiały do dziejów szkolnictwa w województwie i guberni płockiej (1819-1914). *Notatki Płockie*, 104(3), 26-33.

Hajduk, Ł. (2007). Metoda harcerska w wychowaniu. *Na marginesie*, 6(11), s. 251-258.

Hurme, H. (2002). Rozwój emocjonalny (P. Izdeński, tłum.). W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 45-70). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jakubiak, K., Nawrot-Borowska, M. (2018). Idee i postulaty wychowania rodzinnego oraz edukacji domowej w świetle polskiego piśmiennictwa pedagogicznego od końca XVIII do początku XX wieku. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 6, s. 22–45. <https://doi.org/10.15584/kpe.2018.6.3>

Jakubiak, K., Nawrot-Borowska, M. (2016). Rodzina polska w XIX wieku jako środowisko wychowawcze i jej funkcja edukacyjna. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 19(2), 15–46. <https://doi.org/10.12775/SPI.2016.2.001>



Jakubiak, K. (2017). Życie i wychowanie w rodzinach polskich w XIX i na początku XX wieku. *Kultura, Przemiany, Edukacja = Culture, Changes, Education*, 5(2017), s. 77-92. <https://doi.org/10.15584/kpe.2017.5.5>

Janas-Kozik, M., Hyrnik J., Jelonek I. (2013). Różne oblicza lęku w psychiatrii rozwojowej – wybrane zagadnienia. *Lęk - nieodłączny towarzysz człowieka od poczęcia aż do śmierci*, J. Joško-Ochojska (red.), Śląski Uniwersytet Medyczny, s. 37-48.

Jankowska, M. (2018). Źródła, uwarunkowania i rodzaje lęku u dzieci i młodzieży w aspekcie rozwojowym. *Kwartalnik Naukowy*, 2(34), 131-163.

Jaworowska, A. (2011). *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci C. D. Spielbergera, C. D. Edwardsa, R. E. Lushene'a, J. Montuorio i D. Platzeck: Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Jedynak, B. (1996). Obyczaje domu polskiego w czasach niewoli 1795-1918. Agencja Wydawniczo-Handlowa AD.

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

Kabziński, K. (1996). Wychowawcza rola polskiej rodziny w XIX wieku (na przykładzie rodziny wiejskiej zaboru pruskiego). *Studia Pedagogiczne*, z. 28, s. 115-130.

Kaniewska-Mackiewicz, E. (2023). Wpływ zaburzeń lękowych na funkcjonowanie dzieci i młodzieży. *Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*, 8(2023), s. 187-210.

Kielar-Turska, M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: podręcznik akademicki* (T. 1, s. 285–332). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kielar-Turska, M. (2023). Stefan Szuman – człowiek wielowymiarowy. *Psychologia Rozwojowa*, t. 28, nr 1, s. 11-24. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.23.001.18176>

Kielar-Turska, M., Stępień-Nycz, M. (2016). Eksperymentalne badania nad rozwojem: historia i współczesność. W: M. Kielar-Turska (red.), *W stronę psychologii eksperymentalnej: w 110. rocznicę założenia Pracowni Psychologii Doświadczalnej na Uniwersytecie Jagiellońskim* (s. 77-91). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



Kierski, F. (1923). Harcerstwo. W: *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, t. 1, s. 140-142. Książnica Polska.

Koczanowicz-Dehnel, I. (2014). William Stern i jego program psychologii personalistycznej. *Czasopismo Pedagogiczne*, 20(2), s. 229-236.

Kowolik, P. (2008). Maria Żebrowska (1900–1978). W trzydziestą rocznicę śmierci. *Nauczyciel i Szkoła*, 3-4(40-41), s. 173-179.

Krasińska, I., Sławiński, P. (2020). „Polka z przekonań i języka”. Aleksandra z Pogodinów Pietrowa (1815–1883), filantropka, patriotka, wydawczyni i redaktorka. *Studia Z Dziejów Rosji I Europy Środkowo-Wschodniej*, 54(2), 43–64. <https://doi.org/10.12775/SDR.2019.2.02>

Łosiak, W. (2005). Lęk. W: J. Siuta (red.), *Słownik Psychologii*, Wydawnictwo Zielone Sowa, s. 137.

Małycha, J. (2025). Kompetencje społeczne (komunikacja i praca w grupie) rozwijane w harcerstwie – perspektywa instruktorów ZHP, ZHR i Skautów Europy. *Harcerstwo: Rocznik Naukowy Muzeum Harcerstwa*, nr 8, s. 143-152.

Michalski, G. (2014). Kierunki działalności naukowo-pedagogicznej Anieli Szycówny i jej współpraca z "Ruchem Pedagogicznym". *Ruch Pedagogiczny* 3, nr 3, s. 37-44.

Miąso, J. (1990). Tajne nauczanie w Królestwie Polskim w świetle dokumentów władz rosyjskich, *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, t. 33, s. 47–85.

Miąso, J. (2005). Walka o narodową szkołę w Królestwie Polskim w latach 1905–1907 (w stulecie strajku szkolnego), *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, t. 44, s. 75–103.

Miąso, J. (1981). Warunki rozwoju oświaty wśród robotników Królestwa Polskiego drugiej połowy XIX wieku, *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, t. 24, s. 143–174.

Mietzel, G. (2000). *Wprowadzenie do psychologii*, (E. Pankiewicz, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. (Oryginał wydany w 1994 r.)

Nawrot-Borowska, M. (2010). Dole i niedole dziecka wiejskiego na terenie ziem polskich w II połowie XIX wieku i w początkach wieku XX w świetle literatury pamiątnikarskiej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(11), s. 182-196.



Oleś, P. (2002). Rozwój osobowości. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 130-162.

Ostafiński, W. (2021). Konteksty społeczne początku XX wieku a poradnictwo dla rodziców w zakresie opieki i wychowania na ziemiach polskich. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 2021, 177-189. doi: <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.21.009.13939>

Pelczar, R. (2015). Szkolnictwo elementarne. W: J. Dybiec, J. Krawczyk, A. Meissner, K. Szmyd (red), *Galicja i jej dziedzictwo. Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, Rzeszów, t. 22, s. 21–33.

Psychologia. (1909). W: Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiecki W. (red). *Słownik języka polskiego*, T. 5, wyd. Kasa im. Mianowskiego.

Psychologia. (1861). W: Zdanowicz, A. (red.), *Słownik języka polskiego, obejmujący oprócz zbioru właściwie polskich, znaczną liczbę wyrazów z obcych języków [...] : do podręcznego użytku*. Cz. 2, wyd. Maurycego Orgelbranda. s. 1324.

Ilg, F.L., Bates Ames, L. i Baker, S.M. (2005). *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*. (M. Przyłipiak, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. (Oryginał wydany w 1988 r.)

Rękosiewicz, M., Jankowski, P. (2014). Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny. W: A. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 4, Instytut Badań Edukacyjnych.

Sedlaczek, S. (1922). Wstęp. W: S. Sedlaczek (red.), *Harcerstwo* (s. 3-9). Książnica Harcerstwa i Kultury Fizycznej W. Niklewicz, Sedlaczek, Glass i S-ka.

Selye, H. (1978). *Stres okiełznany* (T. Zalewski, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy. (Oryginał wydany w 1974 r.)

Sozańska, D. (2025). Dzieci - ich życie i praca w Galicji na przełomie XIX i XX wieku w perspektywie porównawczej. *Studia Ad Didacticam Scientiarum Socialium Pertinentia*, 424(15).

Stefańska-Klar, R. (2000). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 130-162). Wydawnictwo Naukowe PWN.



Stinia, M. (2015). Tradycje szkolnictwa gimnazjalnego na ziemiach polskich. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne, 142(2).
<https://doi.org/10.4467/20844069PH.15.014.3510>

Strelau, J. (2001). *Psychologia temperamentu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szycówna, A. (1890). Dziennik pedagoga. Co utrudnia naukę małym dzieciom? *Przegląd Pedagogiczny*, 9(10), s. 116-117.

Szycówna, A. (1899). Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6-12. Skł. gł. w Księgarni Wendego i Spółki.

Szycówna, A. (1908). Psychologia dziecka w XX wieku. W: *Sprawozdanie Polskiego T-wa Badań nad dziećmi za rok pierwszy 1907*, s. 3-14. Czcionkami Drukarni Naukowej.

Szycówna, A. (1911). Z ruchu pedologicznego. *Wychowanie w Domu i Szkole: czasopismo pedagogiczne*, 4(2), s. 159-164.

Szycówna, A. (1913). Psychologia. W: J. Gralewski, J. Machlejd, J. Nitowski, W. Nowicki, S. Szober, i A. Szycówna (red.), *Encyklopedia wychowawcza*. T. 9, z. 1, s. 55-83. Skład główny w Księgarni Gebethnera i Wolffa.

Śliwerski, B. (2018). Wyjątkowość fenomenu harcerskiego wychowania. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, nr 21, s. 13-30.

Twardowski, K. (1913). Psychologia. W: J. Gralewski, J. Machlejd, J. Nitowski, W. Nowicki, S. Szober, i A. Szycówna (red.), *Encyklopedia wychowawcza*. T. 9, z. 1, s. 1-47. Skład główny w Księgarni Gebethnera i Wolffa.

Wnęk, J. (2008). Problemy polskiego szkolnictwa zaboru pruskiego i rosyjskiego na kartach „Szkół” 1868-1914. *Biuletyn Historii Wychowania*, (24), 23-46.
<https://doi.org/10.14746/bhw.2008.24.3>

Wołoszynowa, L. (1966). Młodszy wiek szkolny. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* (s. 530-532). Wydawnictwo Naukowe PWN.



Zdanowicz, A. (red.). (1861). Słownik języka polskiego, obejmujący oprócz zbioru właściwie polskich, znaczną liczbę wyrazów z obcych języków [...] : do podręcznego użytku. Cz. 2, P - Ż. M. Orgelbrand.

Związek Harcerstwa Polskiego. (2026). *Statut Związku Harcerstwa Polskiego* [Załącznik do uchwały XLIII Zjazdu Nadzwyczajnego ZHP Nr 21 z dnia 11 stycznia 2026 r. w sprawie Statutu ZHP]. <https://zhp.pl/wp-content/uploads/2026/03/Statut-ZHP-2026.pdf>

Zwierzyńska, E., Matuszewski, A. (2007). *Skala Jawnego Niepokoju „Jaki jesteś?” Elżbiety Skrzypek i Mieczysława Choynowskiego. Podręcznik*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Żyromski, M. (2000). Dziewiętnastowieczna Rodzina Polska. *Roczniki Socjologii Rodziny*, t. 12, s. 173-188.

Żyżniewski, D. J. (2019). *Emocje i nastrój. Jak je zrozumieć i kształtować*. Wydawnictwo Zwierciadło.



Załącznik A

Wzór oświadczenia rodzica/opiekuna na udział dziecka w badaniach

Szanowni Państwo,

nazywam się Agata Jażdżewska i jestem studentką ostatniego roku psychologii w Wyższej Szkole Biznesu – National Louis University. Zwracam się do Państwa z prośbą o zgodę na udział Państwa dziecka w badaniu realizowanym w ramach pracy magisterskiej, której tytuł brzmi: Sposoby radzenia sobie ze stresem a poziom lęku harcerzy ZHP w wieku szkolnym – studium przypadku.

Badanie składa się z dwóch części: 1. Rozmowa nagrywana dyktafonem. 2. Wypełnienie trzech kwestionariuszy psychologicznych.

Rozmowa z dzieckiem potrwa ok. 30 minut i przyjmie formę wywiadu, podczas którego zadam pytania o samopoczucie, zainteresowania oraz wartości wyniesione z harcerstwa. Nagrywanie wywiadu jest konieczne w celu opracowania rzetelnych wyników. Kwestionariusze dotyczą samopoczucia dziecka w momencie badania, samopoczucia na ogół oraz sposobu radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Całość zajmie około 1,5 godziny.

Dzieci mają zapewnioną:

- anonimowość – wszystkie uzyskane dane są w pełni zanonimizowane. W pracy nie pojawią się dane osobowe, a imiona dzieci zostaną zmienione.
- dobrowolność – dziecko w każdej chwili może zrezygnować z badania, jeśli nie będzie miało na nią ochoty,
- bezpieczeństwo – pytania są dostosowane do wieku dziecka oraz w dbałości o jego komfort psychiczny.

Wyrażając poniższą zgodę, przyczyniają się Państwo do lepszego zrozumienia roli harcerstwa w rozwoju psychospołecznym dzieci.

OŚWIADCZENIE RODZICA / OPIEKUNA

Wyrażam zgodę / Nie wyrażam zgody* na udział mojego dziecka (imię i nazwisko dziecka) w badaniu realizowanym na potrzeby pracy magisterskiej pt. Sposoby radzenia sobie ze stresem a poziom lęku harcerzy ZHP w wieku szkolnym – studium przypadku, prowadzonym przez Panią Agatę Jażdżewską.

.....
Data i czytelny podpis rodzica/opiekuna

*niepotrzebne skreślić



Załącznik B

Wzór oświadczenia drużynowego/drużynowej na udział harcerzy w badaniach

OŚWIADCZENIE DRUŻYNOWEGO / DRUŻYNOWEJ

Wyrażam zgodę / Nie wyrażam zgody* na udział harcerzy:

.....
.....

..... (*imiona i nazwiska dzieci*) w badaniu realizowanym na potrzeby pracy magisterskiej,
przeprowadzanym przez Panią Agatę Jażdżewską.

.....

Data i czytelny podpis drużynowego/drużynowej



Załącznik C

Kwestionariusz wywiadu

1. Jak się nazywasz?
2. Ile masz lat?
3. Do której klasy chodzisz?
4. Jak się dziś czujesz?
5. Gdybyś miał opisać się w 3 słowach, co by to było?
6. Kto z rodziny jest dla Ciebie najważniejszą osobą, z którą lubisz spędzać czas? *(Ilu liczy członków? Czy masz rodzeństwo? Jakie masz relacje ze swoją rodziną? Czy masz zwierzę?)*
7. Jakie masz zainteresowania, hobby?
8. Co najbardziej lubisz w harcerstwie?
9. Kiedy zacząłeś przygodę z harcerstwem?
10. Co najbardziej lubisz w wyjazdach harcerskich?
11. Jaką sprawność ostatnio zdobyłeś?
12. Czy masz taką osobę lub osoby, z którymi najbardziej lubisz spędzać czas? *(Jeśli nie, pytanie 18)*
13. Opowiedz mi o niej/nich / Opisz ich.
14. Jak się nazywają? Czy są w Twoim wieku?
15. Czy masz przyjaciół w Twoim zastępie?/Czy masz przyjaciół poza zastępem? *(W zależności od odpowiedzi)*
16. Jaki powinien być według ciebie najlepszy przyjaciel?
17. Jak myślisz, czy jesteś dobrym przyjacielem?
18. Czy chciałbyś mieć przyjaciół? *(Tylko jeśli odpowiedziało nie)*
19. Co byś zrobił w sytuacji, gdyby w Twoim zastępie powstała kłótnia i nie moglibyście się ze sobą pogodzić?
20. Co sprawia Ci radość?
21. Każdy z nas czasem czuje lęk lub niepokój. Czy jest coś takiego, czego i Ty się boisz?
22. Co wtedy robisz, żeby lepiej się czuć?
23. Opowiedz mi o sytuacji, w której czułeś dumę i zadowolenie. Co się wtedy wydarzyło?



24. Jak myślisz, czy bycie harcerzem pomaga Ci radzić sobie z nieprzyjemnymi emocjami, takimi jak strach, złość?
25. Pytania końcowe
26. Gdybyś porównał siebie sprzed dołączeniem do harcerstwa i siebie dzisiaj – co się w Tobie zmieniło?
27. Który punkt Prawa Harcerskiego jest dla Ciebie najłatwiejszy do przestrzegania, a który najtrudniejszy?
28. Czy pytania w tym wywiadzie były dla ciebie trudne?



Załącznik D

Arkusz obserwacyjny do oceny zachowań i postaw badanego (w opracowaniu St. Tucholskiej)

ARKUSZ OBSERACYJNY DO OCENY ZACHOWAŃ I POSTAW BADANEGO W OPRAC. ST. TUCHOLSKIEJ

IMIĘ I NAZWISKO WIEK.....

STOSOWANE TESTY.....

BADAJĄCY..... DATA BADANIA.....

INSTRUKCJA: POSTAW ZNAK X W ODPOWIEDNIM MIEJSCU KAŻDEJ ZE
SKAŁ

1. POSTAWA BADANEGO DO BADAJĄCEGO I SYTUACJI BADANIA

ZMOTYWOWANY _:_:_:_:_:_:_ NIEZMOTYWOWANY

ZAINTERESOWANY _:_:_:_:_:_:_ NIEZAINTERESOWANY

WSPÓŁPRACUJĄCY _:_:_:_:_:_:_ NIEWSPÓŁPRACUJĄCY

SPONTANICZNY _:_:_:_:_:_:_ ZAHAMOWANY

AKTYWNY _:_:_:_:_:_:_ BIERNY

2. POSTAWA DO SIEBIE I NASTRÓJ BADANEGO

PEWNY SIEBIE _:_:_:_:_:_:_ NIEPEWNY

ZADOWOLONY Z ODPOWIEDZI _:_:_:_:_:_:_ NIEZADOWOLONY
Z ODPOWIEDZI

KRITYCZNY _:_:_:_:_:_:_ BEZKRITYCZNY

UFNY _:_:_:_:_:_:_ ZALEKNIONY

ODPRĘŻONY _:_:_:_:_:_:_ NAPIĘTY

SPOKOJNY _:_:_:_:_:_:_ ROZDRAŻNIONY

3. KONTAKT SŁOWNY

DOBRY KONTAKT SŁOWNY _:_:_:_:_:_:_ SŁABY KONTAKT
SŁOWNY

MÓWI SPONTANICZNIE _:_:_:_:_:_:_ TYLKO ODPOWIADA

BOGATE SŁOWNICTWO _:_:_:_:_:_:_ UBOGIE SŁOWNICTWO

ADEKWATNY JĘZYK _:_:_:_:_:_:_ UDZIWNIONE SŁOWA

WYMOWA POPRAWNA _:_:_:_:_:_:_ WYMOWA NIEPOPRAWNA



Załącznik D

4. SPOSÓB PRACY I ZACHOWANIA:

SZYBKI _____ POWOLNY
PLANOWY _____ METODA PRÓB I BŁĘDÓW
ROZWAŻNY _____ IMPULSYWNY
MYŚLĄCY GŁOŚNO _____ MYŚLĄCY CICH
STARANNY _____ NIESTARANNY
POWŚCIGAŁY _____ NADRUCHLIWY
WYTRWAŁY _____ NIETRWAŁY
ŚMIĄŁY _____ NIEŚMIĄŁY

5. REAKCJA NA NIEPOWODZENIA I BŁĘDY:

ZAUWAŻA BŁĘDY _____ NIE ZA UWAŻA BŁĘDÓW
BŁĘDY MOBILIZUJĄ GO _____ BŁĘDY ZNIECHĘCAJĄ GO
PONA WIAJĄCY PRÓBY _____ REZYGNUJĄCY Z PRÓB
USPRAWIEDLIWIAJĄCY
SIE _____ NIEUSPRAWIEDLIWIAJĄCY SIE

6. REAKCJA NA POCHWAŁĘ

PRZYJMUJE CHĘTNIE _____ ZAKŁOPOTANY
WDZIĘCZNY _____ OBJĘTNY
ZMOBILIZOWANY
POCHWAŁĄ _____ ZDEMOBILIZOWANY POCHWAŁĄ

7. OCENA CAŁOŚCIOWA WYNIKÓW BADANIA:

WIARYGODNE _____ NIEWIARYGODNE
TRAFNE _____ NIETRAFNE

DODATKOWE UWAGI:



Załącznik E

Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci – STAIC

JAK SIĘ CZUJESZ
C. D. Spielberger, T. Sosnowski i D. Iwaniszczuk
STAIC SKALA C-1

NAZWISKO _____ WIEK _____ DATA _____

INSTRUKCJA: Poniżej podane są różne stwierdzenia, przy pomocy których chłopcy i dziewczęta opisują samych siebie. Przeczytaj uważnie każde zdanie i zastanów się, jak się czujesz **teraz**, w tym momencie. Przy każdym stwierdzeniu są do wyboru trzy odpowiedzi: **tak**, **raczej tak**, **nie**. Postaw krzyżyk w kwadracie przed tą odpowiedzią, którą wybrałeś. Nie zastanawiaj się zbyt długo nad żadnym zdaniem. Nie ma dobrych ani złych odpowiedzi. Pamiętaj, że masz zaznaczyć to, jak czujesz się **w tej chwili**.

1. Jestem zdenerwowany	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
2. Czuje się swobodnie	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
3. Jest mi wesoło	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
4. Czuje się wypoczęty	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
5. Boję się	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
6. Czuję się radosny	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
7. Martwię się	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
8. Jestem zadowolony	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
9. Jestem wystraszony	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
10. Cieszę się	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
11. Przejmuję się czymś	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
12. Jest mi dobrze	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
13. Jestem zaniepokojony	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
14. Jest mi przyjemnie	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
15. Dreczy mnie coś	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
16. Jest mi lekko	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
17. Odczuwam radość	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
18. Jestem przygnębiony	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
19. Jestem w pogodnym nastroju	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie
20. Odczuwam niepokój	☐ tak	☐ raczej tak	☐ nie

STAIC przetłumaczony i reprodukowany za zgodą wydawcy Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com.
Copyright 1970 by Charles D. Spielberger. Wszystkie prawa zastrzeżone.
Dalsza reprodukcja zabroniona bez pisemnej zgody wydawcy.

Wydanie polskie: Copyright © 2011 by Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego Sp. z o.o.
ul. Dziełna 5, 00-162 Warszawa, www.practest.com.pl



Załącznik E

JAK SIĘ CZUJESZ
STAIC SKALA C-2

NAZWISKO _____ WIEK _____ DATA _____

INSTRUKCJA: Poniżej podane są różne stwierdzenia, przy pomocy których chłopcy i dziewczęta opisują samych siebie. Przeczytaj uważnie każde zdanie i zastanów się, jak się **na ogół** czujesz. Przy każdym stwierdzeniu są do wyboru trzy odpowiedzi: **często**, **czasami**, **rzadko** (odpowiedź rzadko oznacza, że jakieś uczucie występuje rzadko lub wcale). Postaw krzyżyk w kwadracie przed tą odpowiedzią, którą wybrałeś. Nie zastanawiaj się zbyt długo nad żadnym zdaniem. Nie ma dobrych ani złych odpowiedzi. Pamiętaj, że masz zaznaczyć tę odpowiedź, która najlepiej opisuje jak się **zwykle** czujesz.

21. Chce mi się płakać	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
22. Za bardzo się martwię	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
23. Czuję się nieszczęśliwy	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
24. Mam kłopoty	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
25. Jakieś nieważne myśli chodzą mi po głowie i dręczą mnie	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
26. Denerwuję się, gdy ktoś przygląda się jak odrabiam lekcje	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
27. Czuję przyspieszone bicie serca	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
28. Przejmuję się szkołą	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
29. Trudno mi się na coś zdecydować	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
30. Czuję się skrępowany w obecności dorosłych	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
31. Ścisną mnie w gardle	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
32. Boję się bardziej, niż to okazuję	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
33. Trudno mi odpowiadać przed całą klasą	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
34. Pocą mi się ręce	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
35. Boję się, że mogę zrobić coś złego	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
36. Jestem zdenerwowany, gdy muszę pierwszy zacząć rozmowę	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
37. Martwię się czymś, co może się zdarzyć	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
38. Mam kłopoty z zaśnięciem	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
39. Wpadam w zakłopotanie	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko
40. Martwię się, co inni o mnie myślą	☐ często	☐ czasami	☐ rzadko



2



Załącznik F

Skala Jawnego Niepokoju „Jaki jesteś?”

Elżbieta Skrzypek, Mieczysław Chojnowski

JAKI JESTEŚ?

Nazwisko i imię..... Wiek..... Data urodzenia.....

Szkoła..... Klasa..... Data badania.....

Adres zamieszkania.....

Skala \ Wyniki	WS	Granice przedziału ufności		Steny	Granice przedziału ufności		Ocena słowna
N							
K							

Arkusz ten zawiera różne zdania, które mówią o Twoich uczuciach, myślach i zmartwieniach. Niektóre z nich dobrze określają jaki jesteś, inne nie. Po każdym zdaniu następują słowa „Tak” i „Nie”. Jeśli jest tak, jak mówi to zdanie, otocz kółkiem słowo „Tak”, jeśli jest inaczej, otocz kółkiem słowo „Nie”.

Jeśli na przykład będzie to zdanie:

Lubię grać w piłkę..... ☒ Tak ☐ Nie

To ci, którzy lubią grać w piłkę, otoczą kółkiem słowo „Tak”, podobnie jak to już jest zrobione w przykładzie, ci zaś, którzy nie lubią, otoczą słowo „Nie”.

Ponieważ każdy czuje i myśli inaczej, nie patrz, jak odpowiadają inni, bo Twoje odpowiedzi mogą się różnić od tego, co napiszą Twoi koledzy.

Czytaj uważnie i otaczaj kółkiem właściwe odpowiedzi. Każda odpowiedź jest dobra, jeśli jest zgodna z tym, co myślisz i co czujesz.

Kiedy powiem JUŻ odwróć stronę i odpowiadaj.

Załącznik F

1. Przyjemnie jest mieć w szkole dobre stopnie.....	Tak	Nie
2. Gdy jestem z dala od domu martwi mnie, co się tam dzieje.....	Tak	Nie
3. Czasem mam ochotę krzyczeć.....	Tak	Nie
4. Czasem martwię się tym, co inni o mnie myślą.....	Tak	Nie
5. Czasem boję się patrzeć w dół z wysokiego miejsca.....	Tak	Nie
6. Zwykle od razu robię wszystko, co mi polecają dorośli.....	Tak	Nie
7. Gdy widzę krew, robi mi się mdło.....	Tak	Nie
8. Lubię wszystkich moich znajomych.....	Tak	Nie
9. Trudno mi długo usiedzieć na jednym miejscu.....	Tak	Nie
10. Przeważnie czymś się martwię.....	Tak	Nie
11. Gdy idę do dentysty, boję się, że będzie bolało	Tak	Nie
12. Czasem chwale się przed kolegami.....	Tak	Nie
13. Często trudno mi złapać oddech.....	Tak	Nie
14. Moi koledzy są szczęśliwsi ode mnie.....	Tak	Nie
15. Zanim zasnę, jeszcze raz przeżywam wszystkie zdarzenia z całego dnia.....	Tak	Nie
16. Myślę czasem o takich rzeczach, o których nie chciałbym nikomu mówić.....	Tak	Nie
17. Gdy byłem mały, zawsze się czegoś bałem.....	Tak	Nie
18. Czuję, że innym nie podoba się to, co robię.....	Tak	Nie
19. Poca mi się ręce.....	Tak	Nie
20. Czasem spóźniam się do szkoły.....	Tak	Nie
21. Często boli mnie głowa.....	Tak	Nie
22. Boję się, gdy mam pójść do lekarza.....	Tak	Nie
23. Często czuję się nieszczęśliwy.....	Tak	Nie
24. Innym przychodzi wszystko łatwiej niż mnie.....	Tak	Nie
25. Boję się psów.....	Tak	Nie
26. Często robię nie to, co bym chciał.....	Tak	Nie
27. Od czasu do czasu wpadam w złość.....	Tak	Nie
28. Trudno mi na czymś skupić uwagę.....	Tak	Nie
29. W głębi duszy boję się mnóstwa rzeczy.....	Tak	Nie
30. Chciałbym być jak najdalej stąd.....	Tak	Nie
31. Często martwię się, że może mi się przytrafić coś złego.....	Tak	Nie
32. Czasem sam nie wiem, czego chcę.....	Tak	Nie
33. Jestem nerwowy.....	Tak	Nie
34. Boję się, że mogę zachorować.....	Tak	Nie
35. Czasem zdarza mi się kłamać.....	Tak	Nie
36. Uważanie na lekcjach sprawia mi trudność.....	Tak	Nie
37. Czuję się samotny nawet, gdy jestem w towarzystwie.....	Tak	Nie
38. Łatwo wpadam w złość.....	Tak	Nie
39. Łatwo się męczę.....	Tak	Nie
40. Jestem zawsze grzeczny.....	Tak	Nie
41. Przeszkadza mi, jeśli ktoś przygląda się jak coś robię.....	Tak	Nie
42. Mam trudności z połykaniem.....	Tak	Nie
43. Martwię się swoim postępowaniem.....	Tak	Nie
44. Czasem odkładam do jutra to, co powinienem zrobić dzisiaj.....	Tak	Nie
45. Bałem się czasem tego, co słyszałem w radio lub widziałem w telewizji czy w kinie...	Tak	Nie
46. Wydaje mi się, że martwię się więcej niż inni.....	Tak	Nie
47. Często zauważam u siebie przyspieszone bicie serca.....	Tak	Nie
48. Kiedyś ktoś mnie mocno przestraszył.....	Tak	Nie
49. Często przed zaśnięciem niepokoję się.....	Tak	Nie
50. Zdarzało mi się martwić czymś niepotrzebnie.....	Tak	Nie



Załącznik G

Jak Sobie Radzisz? – JSR

Zygfryd Juczyński i Nina Ogińska-Bulik Skala JSR

..... wiek płeć M K data badania

W sytuacjach trudnych czy kłopotliwych można sobie różnie radzić. Jedną z takich sytuacji, która mogła Ci się przytrafić, opisano poniżej wraz z różnymi sposobami postępowania.

Zastanów się i odpowiedz szczerze na każde z 9 pytań.

Kolega/koleżanka urządza przyjęcie urodzinowe czy prywatkę. Zaprosił(a) całą klasę oprócz Ciebie i jest to dla Ciebie poważny problem. Co więc robisz w takiej sytuacji? Otocz kółkiem właściwą odpowiedź.

1. Zastanawiam się, jak sobie poradzić z tym problemem	prawie nigdy	rzadko	czasem	często	prawie zawsze
2. Płacę lub złościę się	prawie nigdy	rzadko	czasem	często	prawie zawsze
3. Mówię najbliższemu koledze/koleżance, co się stało	prawie nigdy	rzadko	czasem	często	prawie zawsze
4. Wyciągam z tego wnioski i uczę się czegoś nowego	prawie nigdy	rzadko	czasem	często	prawie zawsze
5. Bardzo się tym przejmuję	prawie nigdy	rzadko	czasem	często	prawie zawsze
6. Proszę kogoś o pomoc	prawie nigdy	rzadko	czasem	często	prawie zawsze
7. Obmyślam plan postępowania w tej sytuacji	prawie nigdy	rzadko	czasem	często	prawie zawsze
8. Przypisuję sobie winę za to, co się stało	prawie nigdy	rzadko	czasem	często	prawie zawsze
9. Żalę się innym, oczekując zrozumienia	prawie nigdy	rzadko	czasem	często	prawie zawsze

Teraz przypomnij sobie poważny problem, czy też bardzo trudną sytuację, z którą miałeś/aś do czynienia w minionym roku (może dotyczyło to kłopotów w szkole czy w domu, wiązało się z nieszczęściem czy chorobą).

Jeżeli nie miałeś poważnych problemów w ciągu ubiegłego roku – to wybierz ten najważniejszy i napisz krótko, czego dotyczył. A więc, mój problem dotyczył

Jak postępowaleś w opisanej powyżej sytuacji? (otocz kółkiem właściwą odpowiedź)

1. Zastanawiałem się, jak sobie poradzić z tym problemem	zdecydowanie nie	nie	ani tak, ani nie	tak	zdecydowanie tak
2. Płakałem lub złościłem się, aby sobie ulżyć	zdecydowanie nie	nie	ani tak, ani nie	tak	zdecydowanie tak
3. Mówiłem najbliższemu koledze/koleżance, co się stało	zdecydowanie nie	nie	ani tak, ani nie	tak	zdecydowanie tak
4. Wyciągnąłem z tego wnioski i nauczyłem się czegoś nowego	zdecydowanie nie	nie	ani tak, ani nie	tak	zdecydowanie tak
5. Bardzo się tym przejmowałem	zdecydowanie nie	nie	ani tak, ani nie	tak	zdecydowanie tak
6. Poprosiłem kogoś o pomoc	zdecydowanie nie	nie	ani tak, ani nie	tak	zdecydowanie tak
7. Obmyśliłem plan postępowania w tej sytuacji	zdecydowanie nie	nie	ani tak, ani nie	tak	zdecydowanie tak
8. Przypisałem sobie winę za to, co się stało	zdecydowanie nie	nie	ani tak, ani nie	tak	zdecydowanie tak
9. Żaliłem się innym, oczekując zrozumienia	zdecydowanie nie	nie	ani tak, ani nie	tak	zdecydowanie tak

Wydanie polskie: Copyright © 2012 by Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego Sp. z o.o.
ul. Belwederska 6A, 00-762 Warszawa

