

# Postrzeganie postaw rodzicielskich przez uczniów z wysokimi osiągnięciami szkolnymi

Andrzej Sękowski\*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin

Sylwia Gwiazdowska-Stańczak

Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce

## PERCEPTION OF PARENTAL ATTITUDES BY HIGH ACHIEVEMENT STUDENTS

The family is the basic environment in which human being is formed. Achievements are a very important dimension of human life. Hence posed the question of how parental attitudes will lead to high school achievement. We examined the youth in the first year of high school, as a criterion of achievements selected high grade point average. It turns out that negative attitudes as excessive requirement and inconsistency are unfavorable for success at school. Important for the young people will be the acceptance of the mother.

**Key words:** family, parental attitudes, school achievement, grade point average

### WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Rodzina to podstawowe środowisko wychowawczo-educacyjne, w którym rozwija się jednostka. Procesy, jakie w niej zachodzą, mają wpływ na indywidualny rozwój człowieka – emocjonalny, poznawczy i społeczny (Liberka, 2011). Postawa rodzicielska definiowana jest jako całościowa forma ustosunkowywania się ojca i matki do dziecka, która kształtuje się w toku pełnienia rodzicielskich funkcji (Plopa, 2011). Postawy rodzicielskie kształtują się w zależności od różnych czynników. Wpływ na nie mają wzorce napływające z otoczenia, doświadczenia emocjonalne, w tym wszelkie traumy i przeżycia rodzinne, wiedza, inteligencja osoby oraz jej wiek i płeć, co oznacza, że postawy rodziców mogą różnić się u ojców i matek, jak również w zależności od stażu ich małżeństwa i wieku dzieci. Ponadto postawy mogą być kształtowane przez dalsze otoczenie jak kontekst kulturowy, w jakim żyje rodzina, z jaką styka się społecznością sąsiedzką i osobami znaczącymi (Błasiak, 2012). Postawy rodzicielskie mogą być kształtowane przez współoddziaływanie różnych zmiennych. Głównie będą wynikiem struktury osobowości badanej osoby oraz jej funkcjonowaniem w rodzinie (Gerc i Kuźniar, 2015). Raczej rzadko zdarza się, aby postawy występowały w swojej „czystej” postaci. Nigdy rodzic nie jest na przykład całkowicie akceptujący lub odrzucający. Pewne cechy mogą być bardziej lub

mniej widoczne, inne ambiwalentne (Kromolicka, 1998). Potrzeby dziecka zmieniają się wraz z wiekiem, stąd i postrzeganie postaw będzie różne u dzieci i nastolatków. Adolescenci zamiast kontaktu fizycznego będą potrzebować kontaktu psychicznego. Stąd różne okresy rozwoju, w jakich znajduje się dziecko, będą wymagać od rodziców zmiany ich postaw rodzicielskich (Kołodziejska, 2007).

W przypadku oceny postaw matki i ojca można mieć do czynienia z trzema sytuacjami. Po pierwsze, jeśli obydwoje rodziców odznaczają się pozytywnymi postawami i oczywiście taka sytuacja będzie najkorzystniejsza dla rozwoju dziecka. Po drugie, kiedy jedno z rodziców postrzegane jest przez dziecko pozytywnie, a drugie negatywnie. Jest to sytuacja niekorzystna – sprzecznych postaw. Jednak najbardziej negatywną sytuacją wychowawczą jest wzmacnianie się dwóch niepożądanych postaw rodzicielskich, zarówno matki jak i ojca (Gomółka-Walaszek, 2001). Poniżej przedstawione zostały kolejno poszczególne postawy – akceptacja – odrzucenie, nadmierne wymagania, autonomia, niekonsekwencja i nadmierne ochranianie oraz przegląd badań nad postawami.

### AKCEPTACJA-ODRZUCENIE

Postawa akceptacji rodzica wyraża się w bliskim i uczuciowym kontakcie z dzieckiem. Rodzic obdarza je zaufaniem, zachęcając do otwartości i szczerzej wymiany poglądów. Jest to postawa pełna godności i szacunku dla drugiego członka rodziny. Dziecko ma poczucie bezpieczeństwa. Wie, że może liczyć na wsparcie i bezwarunkową pomoc. Odwrotnością tej postawy jest odrzucenie.

\* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Andrzej Sękowski, Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin.  
e-mail: andrzej.sekowski@kul.pl

Rodzic jawi się wtedy jako osoba zdystansowana i chłodna. Brak emocjonalnego ciepła i satysfakcji z kontaktu z nim może być odbierany nawet jako brak miłości. Dziecko ma wrażenie, że rodzic potrafi zaspokoić jedynie jego potrzeby materialne, zapominając o emocjonalnych (Plopa, 2012). Okazywanie akceptacji dziecku może odbywać się także w sposób niewerbalny, poprzez czułość rodzica, przytulenie i poświęcanie swojego czasu (Guzik i Guzik, 2010).

Rodzic akceptujący to taki, który kocha swoje dziecko za to, jakim ono jest. Wspólne spędzanie czasu jest przyjemnością. Należy tu jednak podkreślić, iż dziecko może zachowywać się w sposób, który nie będzie akceptowany przez rodzica. Nie będzie to jednak miało wpływu na ogólną jego postawę wobec niego. Inaczej mówiąc ojciec czy matka może nie tolerować nagannego zachowania, co nie znaczy, że przestaną akceptować swoje dziecko (Błasiak, 2012).

Postawa akceptująca jest związana z utrzymywaniem stałego i dobrego kontaktu rodzica z dzieckiem. Rodzic jest na bieżąco w sprawach dotyczących dziecka, dbając o jego prawidłowy rozwój i zdrowie psychiczne. Nawet jeśli nastolatek buntuje się i odnosi się negatywnie do matki czy ojca, oni potrafią być wyrozumiali i reagować pozytywnymi uczuciami. Kochają swoje dziecko bez względu na to jak się zachowuje, jakie wybiera towarzystwo (Kromolicka, 1998). Dziecko postrzega akceptującego rodzica jako osobę, u której może odnaleźć wsparcie. Jest on bowiem dla niego czuły i otwarty na jego problemy. Bez względu na wiek dziecko utożsamia się z rodzicem, jest dla niego wzorem (Plopa, 2008). Postawa akceptacji silnie łączy się z poszukiwaniem przez osobę kontaktów towarzyskich (Gerc i Kuźniar, 2015). Postawa akceptacji może wyrażać się także w umiejętności dostosowywania się rodziny do zachodzących zmian. Mowa tu o pojawianiu się nie tylko nowych sytuacji, ale także przyjmowaniu nowych członków do rodziny. Nowe osoby to nie tylko nowonarodzone dzieci, ale również partnerzy a w przyszłości małżonkowie. Umiejętność akceptacji wyraża się zatem także w tolerancji nowości i przystosowywania się rodziny do nowych zdarzeń i osób (Guzik i Guzik, 2010). Postawa akceptacji rodziców sprzyja rozwojowi zdolności u dziecka i jego wysokim osiągnięciom (Farias Chagas i de Souza Fleith, 2006).

#### NADMIERNE WYMAGANIE

Pozytywne postawy rodzica wobec dziecka zdolnego charakteryzują się odpowiednim poziomem wymagań. Powinny one wzrastać adekwatnie do wieku i poziomu rozwojowego i intelektualnego (Trusewicz-Pasikowska, 2013). Rodzic nadmiernie wymagający to taki, który traktuje swoje dziecko autorytarnie i bezwzględnie. Nie liczy się z jego zdaniem, nie pochwała samodzielnych wyborów ani rozwijania własnych zainteresowań. Nie akceptuje żadnego sprzeciwu. Opiera swoje relacje na zakazach i nakazach. Wymaga bezwzględnego posłuszeństwa, nie tolerując błędów i niepowodzeń. Taka postawa ma

negatywny wpływ na komunikację wewnątrzrodzinną, prowadzi do dyskomfortu, a nawet złości (Plopa, 2012).

W tym przypadku głównym zadaniem rodzica jest zmuszanie i korygowanie. Często taka postawa wynika z chęci posiadania idealnego dziecka, stąd nieustanna krytyka. Dziecko żyje pod ciągłą presją i lękiem przed naganą. Rodzic wymaga perfekcjonizmu, jednak niedostosowanego do wieku i możliwości dziecka. Za wszelką cenę pragnie jak najlepszych wyników i największych osiągnięć. Jednakże jego niewłaściwa postawa jest odwrotna w skutkach. Dziecko jest zaleźnione, zamyka się w sobie, brak mu pewności siebie, pojawiają się u niego kłopoty z koncentracją. Stąd będzie to rzutowało na słabsze wyniki w szkole. Ponadto może to również powodować osłabienie relacji rówieśniczych, ograniczenie kontaktów społecznych, wycofanie i w konsekwencji poczucie bycia niepotrzebnym (Błasiak, 2012). Wzrastająca niepewność, lęk i brak zaufania we własne siły będą także prowadziły do zaniżonego poziomu aspiracji oraz niepodjęcia działań, samodzielnych inicjatyw (Kromolicka, 1998). Rodzic na swój specyficzny sposób rozumie swoje postępowanie jako właściwe i najlepsze dla dziecka (Plopa, 2008). Postawa nadmiernie wymagająca w domu może przyczynić się do zaniżonych osiągnięć ucznia w szkole. Z powodu nadmiernej presji będzie on hamował rozwój swoich zainteresowań. W szkole ograniczy się do zdobywania sukcesów prostszych, nie starając się osiągnąć więcej z lęku przez porażką i karą ze strony rodzica (Dyrda, 2008).

#### AUTONOMIA

Autonomia to postawa, w której rodzic szanuje prywatność swojego dziecka. Oczywiście jest ona adekwatna do wieku i poziomu rozwojowego. Wymaga to od rodzica elastyczności w dostosowywaniu się do potrzeb dziecka. Taka postawa zachęca do samodzielnego rozwiązywania problemów. W przypadku różnicy zdań wysłuchuje się argumentów i prowadzi partnerską dyskusję. Nie jest to jednak tak, że matka czy ojciec pozostawia dziecko ze swoimi problemami samo. Zawsze, gdy tego potrzebuje, może liczyć na ich wsparcie i radę. Postawa odwrotna dotyczy sytuacji, w której rodzice nie rozumieją potrzeby swobody, autonomii i decyzyjności swojego dziecka. Taki opiekun ingeruje we wszystkie sprawy, nie tolerując innego zdania (Plopa, 2012).

Autonomię można nazwać inaczej rozumną swobodą. Określa ona takie zachowania rodziców wobec dziecka, które opierają się na relacji partnerskiej. Szanuje się prawa dziecka, jego wolę, decyzje oraz poglądy. Rodzic współpracuje z nim, stwarzając dzięki temu optymalne warunki jego rozwoju. Ma ono większe poczucie własnej wartości. Taka postawa kształtuje w dziecku odpowiedzialność za swoje zachowania. Nie jest to zatem bez troska swoboda, ale nauka odpowiedzialności na miarę własnych możliwości (Seul, 1995). Dawanie dziecku swobody w działaniu twórczym i naukowym przyczynia się do kształtowania jego zdolności. Chodzi tu o pozwalanie

na samodzielne stawianie i rozwiązywanie problemów naukowych oraz kreatywne aktywności. Dziecko zdolne musi mieć możliwość eksperymentowania i poszukiwania nowych doświadczeń. Oczywiście mowa tu o aktywnościach naukowych (Borowska, 2009). Autonomia nie dotyczy tylko postawy rodziców wobec dziecka, ale może również określać stopień niezależności rodziny jako całości od otoczenia. Znaczy to, że powinna mieć na tyle elastyczne granice, aby mieć relacje z otoczeniem, być otwarta na innych ludzi i świat, przy czym zachowywać swoją własną autonomię i niezależność (Guzik i Guzik, 2010).

#### NIEKONSEKWENCJA

Postawa niekonsekwentna jest niewłaściwa i zależy od chwilowego stanu czy nastroju rodzica. Jest on nieprzewidywalny, raz może wykazywać akceptację, a w innej chwili nadmierną kontrolę. Dziecko żyje w ciągłej niepewności i strachu. Nigdy nie wie, jaka będzie reakcja rodzica na jego postępowanie (Polpa, 2012). To samo zachowanie w trzech różnych sytuacjach może być pochwalone, skarcone lub rodzic w ogóle nie zareaguje. Powoduje to emocjonalne rozchwianie i brak poczucia bezpieczeństwa. To w konsekwencji prowadzi do braku umiejętności odróżniania dobra od zła. Niestety podkreśla się, że współcześni zapracowani rodzice coraz częściej odznaczają się taką właśnie postawą. Ich sprzeczności w zachowaniu tłumaczone są stresem w pracy zawodowej. Niekonsekwencja ma bardzo negatywne skutki dla dziecka. Ciągłe poczucie krzywdy i braku zrozumienia może u niego prowadzić do zachowań agresywnych i lękowych, a w skrajnych przypadkach nawet do nerwicy (Błasiak, 2012). Czynnikiem, który może wpływać na postawę niekonsekwentną u rodzica, jest jego sztywność w zachowaniu (Gerc i Kuźniar, 2015).

Niekonsekwencja rodziców prowadzi do ogólnego chaosu. Dzieci z takich rodzin wykazują duże deficyty w zakresie kompetencji społecznych oraz mają trudności w relacjach interpersonalnych. Nie potrafią one okazać innym osobom zrozumienia i wsparcia. W przyszłości mogą mieć problemy w relacjach intymnych. Mogą odczuwać ciągle napięcie i zagrożenie płynące z otoczenia. Wiąże się to z niezyskiwaniem pomocy w rodzinie i brakiem poczucia bezpieczeństwa. Ponadto rodzice oczekują, że dziecko bez uzyskiwania od nich poleceń będzie samo wiedziało, jak ma postępować. O swoich błędach dowie się dopiero po czasie. Stąd w sytuacjach ekspozycji społecznej, jak np. w szkole będzie nastawione z góry na porażkę. Rodzice niekonsekwentni dbają głównie o zaspokajanie swoich własnych potrzeb, dlatego ich zachowanie wobec dziecka dyktowane będzie chwilowym stanem emocjonalnym (Kaleta, 2011).

Dziecko może próbować się bronić przed taką postawą rodzica. Będzie ono szukało stabilności i wsparcia w relacjach poza domem. W domu zaś będzie ukrywało swoje problemy i milczało. Komunikacja w takiej rodzinie będzie zaburzona i trudna. Dziecko będzie zdystansowane

do matki i ojca (Plopa, 2008). Postawa niekonsekwentna może być źródłem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych dziecka zdolnego (Dyrda, 2008). Poczucie niepewności, zagrożenia, które spowodowane są postawą niekonsekwentną, będą negatywnie wpływać na rozwój dziecka, w tym na jego zdolności intelektualne (Makarska, 1991).

#### NADMIERNE OCHRANIANIE

Postawa nadmiernie ochraniająca charakteryzuje się zależnością, ograniczaniem samodzielności dziecka oraz rozwiązywaniem za nie wszystkich problemów przez rodziców. Silna koncentracja rodzica na dziecku prowadzi do braku jego samodzielności, ograniczeniu jego działań twórczych oraz indywidualności. W konsekwencji takich działań uczeń staje się niepewny, wycofany i nie jest zdolny do samodzielnego wykonywania zadań. Woli dostosowywać się do innych, sam nie wychodząc z żadną inicjatywą (Jankowska, 2012). Dziecko postrzega rodzica jako nadmiernie troskliwego. Wiele zależy tu od wieku dziecka. Im młodsze, tym łatwiej jest mu akceptować takiego rodzica. Nastolatek będzie się jednak czuł osaczony i przytłoczony. Taka postawa będzie także rodziła konflikty (Plopa, 2012).

Postawa nadmiernie ochraniająca może prowadzić do opóźnień u dziecka dojrzałości społecznej i emocjonalnej. Dziecko może czuć się w pełni zależne od rodzica, przez co w swoich działaniach będzie charakteryzować się biernością i egocentryzmem. Ponadto taka postawa będzie skutkować obniżeniem się u niego odporności psychicznej i problemami z radzeniem sobie w sytuacjach trudnych (Kromolicka, 1998). Jest to szczególnie ważne u młodzieży, która potrzebuje wsparcia rodziców jednak w sposób wyważony tak, aby samodzielnie uczyli się radzić sobie ze stresem, ze swoimi emocjami i kryzysami. Nadopiekuńczy rodzic, starający się nadmiernie chronić nastolatka, sprawi, że nie będzie on potrafił przewyżnić samodzielnie trudności, a co za tym idzie, osiągnąć dojrzałości (Miklewicz, 1995). Sytuacja może być też odwrotna. Dzieje się tak w przypadku, kiedy dziecko manipuluje emocjami rodzica, aby uzyskać od niego konkretne wsparcie emocjonalne bądź na przykład finansowe. Będzie ono udawało bezradność, słabość lub nawet chorobę, aby wykorzystać rodzica i wymusić jego pomoc (Poznaniak, 2011).

Osoby wywodzące się z rodzin nadopiekuńczych mogą mieć w przyszłości problemy z nawiązaniem bliskich relacji z drugim człowiekiem. Będą charakteryzować się nieufnością i niepewnością w relacji. Im starsze dziecko, tym postawa nadmiernie ochraniająca może być odbierana jako usłużność rodzica. Może powodować to u niego brak szacunku dla matki i ojca. Nie będzie uznawać ich za autorytet. Szczególnie trudnym czasem będzie dla całego systemu okres dorastania dziecka, kiedy pragnie ono większej niezależności i indywidualności. Rodzic charakteryzujący się postawą nadopiekuńczą próby usamodzielniania się nastolatka będzie odbierał jako zagrożenie dla tożsamości i homeostazy systemu (Kaleta, 2011).



POSTAWY RODZICIELSKIE W BADANIACH PSYCHOLOGICZNYCH

Wybór najważniejszych celów życiowych przez młodzież wiąże się ze stylem wychowania rodziców. Wychowanie demokratyczne łączy się z wyborem takich celów jak założenie własnej szczęśliwej rodziny oraz osiągnięcie wysokiego wykształcenia. Założenie własnej szczęśliwej rodziny pojawia się także jako jeden z głównych celów życiowych u osób wychowujących się w stylu liberalnym – kochającym. Badani, w których rodzinach dominuje styl autokratyczny, preferują takie cele jak mniejsza obawa o przyszłość oraz zdobywanie uznania i przyjaźni. Osoby te chcą zrekomensować sobie brak tych uczuć w rodzinie. Badania wykazały związek pomiędzy stylami wychowania a systemem wartości licealistów. Zarówno styl demokratyczny jak i liberalny kochający sprzyjają poszanowaniu takich wartości jak rodzina, miłość i wykształcenie. Styl wychowania autokratyczny oraz liberalny niekochający wpływa na wybór takich wartości jak: bezpieczeństwo, zaradność życiowa i uznanie społeczne. Ich wybór może świadczyć o lęku o własną przyszłość, dążeniu do samorealizacji. Osoby badane z tej grupy skupiają się głównie na sobie, czego powodem są niewłaściwe postawy rodziców. Tam, gdzie badani ocenili postawy rodzicielskie jako pozytywne – demokratyczne i liberalne kochające, ceni się wartości uniwersalne i tradycyjne jak rodzina, miłość i wykształcenie. Rodzina pochodzenia daje więc pozytywne wzorce, które chcą być powielane przez adolescentów w swoich przyszłych, własnych rodzinach (Dubis, 2013).

Postawa wymagająca, lecz nie nadmiernie wymagająca, połączona z ochranianiem, sprzyja wysokim osiągnięciom szkolnym. Podobnie postawa kochająca ma pozytywny wpływ na wyniki w nauce. Nadmierny liberalizm, obojętność i odrzucenie negatywnie korelują z sukcesem w nauce. Postawa kochająca jest bardziej znacząca w przypadku matek. U ojców przeważa postawa wymagająca (Sikorski, 2011).

Danuta Borecka-Biernat (2006) w swoich badaniach dotyczących radzenia sobie młodzieży w sytuacjach trudnych odniosła się również do czynnika rodzinnego. Badaczka skupiła się na roli postaw rodzicielskich postrzeganych przez młodzież o zróżnicowanym stopniu radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Z analiz autorki wynika, iż pozytywne postawy matki i ojca wobec córek sprzyjają wybieraniem przez nie strategii zadaniowej w sytuacji trudnej. Rodzice wyróżniają się otwartością oraz zaangażowaniem w sprawy dziecka, przy czym zachęcają do samodzielności. Negatywne postawy, czyli odrzucanie, unikanie, chłód emocjonalny oraz rygorystyczne kary będą korelowały z wybieraniem przez córki strategii unikowej. W grupie chłopców otrzymano podobne wyniki, pozytywne postrzeżenie rodziców jako kochających sprzyja wybieraniu strategii zadaniowej. Negatywny obraz rodziców, którzy stosują kary podobnie jak w grupie dziewcząt będzie sprzyjał wybieraniu strategii unikowej (Borecka-Biernat, 2006).

Postawa matki ma szczególnie wpływ na powodzenie i osiągnięcia szkolne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Umiejętność dostosowywania wymagań, wsparcie i ciepło okazywane tym dzieciom sprawia, że o wiele łatwiej jest im pokonać swoje bariery. Matka potrafi zrozumieć jego potrzeby i uczucia, motywuje i zachęca pozytywnie do nauki. Postawa bezradności oraz nadmiernego wymagania ma niekorzystny wpływ na opanowanie umiejętności szkolnych przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Skowroński, 2014).

Postawy rodzicielskie mają znaczący wpływ na zagrożenie depresją u młodzieży. W grupie klinicznej oddziaływania rodziców mogą mieć kluczowe znaczenie dla ich terapii i szybkiego powrotu do zdrowia. Rodzice młodzieży cierpiącej na depresję charakteryzują się postawą wymagającą i niekonsekwentną wobec dzieci oraz ograniczają jej wolność poprzez mniejszą swobodę i akceptację (Chojnacka-Szawłowska i Karnowski, 2013). Nadmierne wymaganie połączone z niekonsekwencją u młodzieży może prowadzić także do uzależnienia od Internetu (Krzyżak-Szymańska, 2015). Młodzież uzależniona od narkotyków postrzega swoje matki jako nadopiekuńcze (nadmierne ochranianie przyjmuje tu wręcz układ symbiotyczny) oraz wrogie i dominujące (Sikorska i Dworak, 2015).

Style wychowania rodziców mają wpływ na postawy twórcze dzieci. Takie postawy jak nadmierna kontrola, nadopiekuńczość oraz ogólny chaos będą negatywnie wpływać na twórcze działania u dziecka. Ponadto będą one bardziej niepewne w swoich działaniach, zależnione i niezaradne. Z rozwojem własnych pasji i inicjatyw, które sprzyjają twórczości, związane są postawy rodziców oparte na otwartości, autonomii i akceptacji (Jankowska, 2012). Takie postawy będą także sprzyjały rozwijaniu zdolności (Farias Chagas i de Souza Fleith, 2006). Prawidłowe postawy sprzyjają podejmowaniu przez dziecko własnej inicjatywy w szkole i dobremu przystosowaniu w grupie rówieśniczej (Kromolicka, 1998).

OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE

Szkoła jest drugim, po rodzinie, najważniejszym środowiskiem dziecka. Placówka ta pełni funkcje nie tylko dydaktyczne, ale i wychowawcze. Nauczyciel odgrywa istotną rolę w procesie kształtowania się poczucia własnej wartości ucznia. Szkoła to także miejsce poznawania i przebywania w gronie rówieśniczym, co daje możliwość rozwoju kompetencji społecznych oraz porównywania się z innymi. Jest to również główne miejsce, które daje możliwość młodzieży do wykazania się poprzez zdobywanie osiągnięć szkolnych, ocen, nagród i pochwał. Tematyka wysokich osiągnięć szkolnych sprawia badaczom wiele problemów. Przede wszystkim trudno jest zdefiniować i rozróżnić pewne pojęcia – jak uczeń zdolny, wybitny, z wybitnymi osiągnięciami, twórca itd. Kolejny problem to jasne kryteria osiągnięć. Za kryterium osiągnięć przyjmuje się zarówno mierzalne sukcesy szkolne jak wysoka średnia, wyniki w testach i olimpiadach, jak również

wystandaryzowane metody do pomiaru twórczości, inteligencji czy motywacji. Przy czym podkreśla się, że podejście psychologiczne oparte jedynie na badaniu intelektu znacząco ogranicza identyfikację potencjału ucznia (Tołkarz, 2005).

Na sukces szkolny ucznia wpływa wiele czynników. Za predyktory wysokich osiągnięć uznaje się wysoką inteligencję, kreatywność oraz czynniki osobowościowe. Oczywiście ważne jest także środowisko, w jakim rozwija się młody człowiek – jego rodzina, szkoła, do jakiej uczęszcza oraz kontakty rówieśnicze. Badacze szukają nowych związków i przyczyn tłumaczących wybitne osiągnięcia. Prowadzi się między innymi badania dotyczące systemu wartości osób zdolnych, stylów komunikacji, poziomu twórczości czy wpływów oddziaływań rodzinnych (Chagas i Fleith, 2006; Sękowski i Łubianka, 2014). Wysokie osiągnięcia można zaliczyć do jednego z kryteriów zdolności. Nie zawsze jednak sukcesy szkolne będą świadczyły o powodzeniu w dorosłym życiu. Z pewnością podwyższają przekonanie o własnej skuteczności i aspiracje. Zwiększa sukcesy na poziomie akademickim mogą mieć wpływ na późniejsze osiągnięcia w życiu zawodowym (Sękowski i Siekańska, 2008). Badania potwierdzają, iż osoby, które miały wysokie osiągnięcia szkolne, są bardziej zadowolone ze swojej pracy zawodowej w dorosłym życiu (Siekańska i Sękowski, 2006).

Osiągnięcie to według słownika psychologicznego inaczej dokonanie czy zdobycie celu bądź określenie samego celu (Reber i Reber, 2008). Poziom osiągnięć jest terminem przede wszystkim stosowanym w badaniach edukacyjnych i oznacza poziom, jaki danym osobom udało się zdobyć w standaryzowanym teście (Reber i Reber, 2008). Osiągnięcia szkolne, jak podaje Niemierko (1975), to wynik procesu dydaktycznego, który wyraża się w zdolnościach ucznia do wykonania czynności o określonym typie. Ich sprawdzanie polega na upewnianiu się czy dany uczeń potrafi wykonać takie czynności. Ich mierzenie nazywane jest pomiarem dydaktycznym, którego celem jest ich sprawdzenie w sposób jasny, z uwzględnieniem potwierdzonych doświadczalnie reguł (Niemierko, 1975). Osiągnięciem szkolnym określamy wyniki celowych działań szkoły, które są ukierunkowane programami kształcenia. W celu ich sprawdzenia należy obserwować określone czynności ucznia. Osiągnięcia szkolne można podzielić na poznawcze, które obejmują sprawnościowe cechy osobowości ucznia oraz motywacyjne, które dotyczą cech kierunkowych i chęci wykonywania danych czynności. W celu dokonania ich oceny ustala się ich wartość adekwatnie do wymagań szkolnego programu (Żmijewska, 2002).

O osiągnięciach szkolnych mówimy wtedy, gdy ktoś opanował nowe dla niego czynności. Umie zachować się w określonej sytuacji celowo i skutecznie. Nauczył się tego własnym wysiłkiem, korzystając z odpowiednich środków i ewentualnej pomocy innych osób. Stanowią one wynik celowego działania szkoły. Z reguły są przewidziane programami kształcenia. Programy te zawierają ich opis oraz dróg prowadzących do ich uzyskania. Opis

powinien być na tyle szczegółowy, aby nauczyciel mógł stwierdzić, czy jego uczniowie te osiągnięcia uzyskali. Ważna jest nie tylko charakterystyka działania uczniów, lecz także treść wykonywanych zadań, sytuacja zewnętrzna oraz norma sprawności. Istotą tych osiągnięć jest to, co uczniowie potrafią wykonać i wykonują. Osiągnięcia szkolne dzielimy na poznawcze, motywacyjne (emocjonalne, wychowawcze), dodatkowo bywa wyodrębniana dziedzina psychomotoryczna. Poznawcze – oznaczają nabytą zdolność wykonania określonych czynności. Dotyczą sprawnościowych cech osobowości wychowanka. Motywacyjne – oznaczają nabytą chęć wykonania określonych czynności (Niemierko i Pomykało, 1993).

Na osiągnięcia szkolne uczniów ma wpływ wiele czynników wewnętrznych związanych z predyspozycjami ucznia (czynniki psychiczne i somatyczne – poziom intelektualny, umiejętności społeczne i emocjonalne, czynniki motywacyjne) oraz zewnętrznych (środowiskowe, dydaktyczno-wychowawcze w szkole, sytuacja społeczna dziecka w grupie szkolnej, warunki procesu dydaktycznego i wychowawczego) (Tyszkowa, 1990). W świetle badań o sukcesie szkolnym decyduje (spośród czynników wewnętrznych) nie tyle inteligencja, biegła umiejętność czytania czy dobra znajomość faktów, ile zdolności emocjonalne, społeczne i motywacyjne (Goleman, 1997; Rimm, 1994; Seligman, 1993).

Osiągnięcia szkolne uczniów są uwarunkowane czynnikami społecznymi, psychologicznymi i pedagogicznymi, a postępy ucznia w nauce zależą głównie od ich stopnia gotowości do pracy. Poziom inteligencji uczniów jest niewątpliwie tym czynnikiem, od którego zależą w dużej mierze uzyskane przez nich wyniki w nauce. Równocześnie poziom uzdolnień umysłowych nie przesądza automatycznie, o jakości tych wyników. Często bowiem bywa tak, że uczniowie bardzo zdolni wykazują bardzo wysoki iloraz inteligencji, uzyskują w szkole wyniki niewspółmiernie niskie w stosunku do możliwości intelektualnych, jakimi dysponują. Istnieje niezaprzeczalny związek pomiędzy poziomem inteligencji uczniów a warunkami ich życia w środowisku społecznym. Niekorzystne warunki środowiskowe z reguły powodują obniżenie ogólnego poziomu jego sprawności umysłowej. Wśród różnych czynników biopsychicznych, determinujących postęp uczniów w nauce, niemałą rolę odgrywają: temperament, cechy charakteru, niesprawne lub wadliwe funkcjonowanie narządów zmysłowych, niestałość emocjonalna, zły stan zdrowia oraz zaburzenia procesów poznawczych.

Inną grupę stanowią czynniki pedagogiczne. Czynnikiem decydującym o losach szkolnych uczniów jest praca dydaktyczno-wychowawcza szkoły i nauczyciela. Uznając ich istotny wpływ na postępy uczniów w nauce, trzeba równocześnie zwrócić uwagę, iż są bardzo liczne, a także bardzo różne. Do najważniejszych należą: treść formy, metody oraz środki wychowania i nauczania, a ponadto warunki, w jakich przebiega praca dydaktyczno-wychowawcza, np. nauka na jedną lub dwie zmiany, stan liczebny klasy, określony poziom kwalifikacji zawodowych nauczycieli i ich pozycja społeczna. Na brak postępów

w nauce u dzieci ogromny wpływ ma także osobowość nauczyciela, jego poziom umysłowy i moralny, jego postępowanie, stosowane przez niego metody wychowania i nauczania. Brak postępów w nauce wiąże się z treścią bądź też z organizacją lub metodami i środkami nauczania i wychowania. Dotyczą one głównie przeładowania programów, które wymagają od dzieci pracy ponad siły (Kupisiewicz, 2000).

Dydaktyczne przyczyny, które mogą wpłynąć na osiągnięcia szkolne uczniów, według Tyszkowej (1990) to treści nauczania wyznaczone programem, organizacyjne warunki pracy szkoły oraz metody pracy nauczyciela. Gdy program nauczania nie jest dostatecznie przystosowany do możliwości umysłowych dzieci w danym wieku życia, w procesie uczenia się dzieci występuje wiele trudności, których narastanie prowadzi czasem do jawnych niepowodzeń szkolnych. Inną wadą programów nauczania, na którą zwraca się uwagę w badaniach nad przyczynami niepowodzeń szkolnych, jest ich przeładowanie. Ponadto programy nauczania są na ogół przystosowane do możliwości dzieci przeciętnie zdolnych.

Wyniki procesu nauczania zależą także od nauczyciela, metod i narzędzi jego pracy. Program, pomoce szkolne, wiedza pedagogiczna i ogólna nauczyciela stanowią narzędzie jego pracy dydaktycznej. Konkretny przebieg procesu nauczania wyznaczony jest przez kwalifikacje zawodowe, stosunek do pracy i cechy osobowości nauczyciela. Poznanie uczniów i właściwe kierowanie ich uczeniem się, częsta kontrola wiadomości i nadzorowanie toku ich pracy oraz organizowanie pracy poszczególnych uczniów i grup stanowią warunki powodzenia w pracy dydaktycznej.

Od 2002 roku w Polsce przeprowadza się badania osiągnięć uczniów, którzy kończą szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne i pomaturalne. Wyniki zostają opublikowane i rozpowszechnione wśród beneficjentów systemu egzaminowania zewnętrznego i opinii publicznej. Zdający egzamin otrzymują zaświadczenia i dyplomy wydawane przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Szkołom, dyrekcji czy różnorodnym podmiotom badawczym udostępnia się sprawozdania, raporty o krajowych osiągnięciach uczniów. Badania diagnostyczne, ewaluacyjne, wdrożeniowe i programowe są regularnie zlecane lub prowadzone przez centralną oraz okręgowe komisje egzaminacyjne w celu dbania o jakość systemu egzaminów zewnętrznych. Na podstawie ich licznych opracowań wynika, że na osiągnięcia ucznia wpływają uzdolnienia, motywacja oraz środowisko rodzinne w większym stopniu niż oddziaływania szkoły (Lisiecka, 2007).

W środowisku szkolnym najważniejszą i cenioną umiejętnością nauczycieli jest trafne rozpoznawanie poziomu osiągnięć ucznia oraz jego rzetelna i obiektywna ocena. To nauczyciel odpowiada za wybór treści, formy oraz przebiegu ewaluacji uczniów. Ocenianie to wieloaspektowy i złożony proces, polegający na wydawaniu opinii o uczniu poprzez stopień, ocenę opisową czy egzamin. Informacje o osiągnięciach ucznia są niezbędne

przy kształtowaniu elastycznych zajęć dydaktycznych oraz są kluczowym elementem motywującym do nauki (Kozłowska i Kożuh, 1999).

#### KRYTERIA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH

Współcześnie można przyjąć wiele różnych kryteriów osiągnięć szkolnych. Ich dobór związany jest głównie z etapem edukacji, na którym znajduje się uczeń. Kryteria te mogą być związane bezpośrednio ze szkołą – średnia ocen, opinia nauczyciela i rówieśników, prestiż lub kryteria przyjęcia do danej placówki. Średnia ocen ze wszystkich przedmiotów jest wyliczana zawsze na koniec każdego semestru, jako kryterium osiągnięć może być wykorzystywana od czwartej klasy szkoły podstawowej do ukończenia studiów doktoranckich. Jest to kryterium obiektywne, składające się z uśrednionych ocen wszystkich nauczycieli przedmiotowych. Należy pamiętać, że średnia jest wrażliwa na wartości skrajne i jej wynik mogą zakłócać pojedyncze oceny. Dla przykładu uczeń może mieć wybitne osiągnięcia humanistyczne, które odzwierciedlają celujące oceny, natomiast średnia takiego ucznia może być zaniżona przez przedmioty ścisłe, a nawet jeden konkretny przedmiot. Średnia ocen daje ogólny pogląd na osiągnięcia szkolne z perspektywy wszystkich przedmiotów, może więc być dobrym predyktorem umiejętności szkolnych. Średnią ocen dosyć często wykorzystuje się w badaniach jako kryterium osiągnięć (Ogińska-Bulik, 1996; Czerniawska i Zawadzki, 2010; Burusic, Babarovic i Seric, 2012).

W nauczaniu początkowym, przedszkolach i klasach I-III funkcjonuje ocena opisowa nauczyciela. Na późniejszych etapach edukacji takie oceny wystawiane są rzadko. O taką ocenę można poprosić wychowawcę klasy, pedagoga szkolnego bądź radę pedagogiczną. Identyfikacja dziecka jako zdolnego często odbywa się dzięki opinii rodzica, którą weryfikuje wychowawca grupy przedszkolnej (Daglioglu i Suveren, 2013). Ocena nauczyciela oraz rodzica, dotycząca zdolności i możliwości dziecka, będzie miała duży wpływ na jego osiągnięcia (Sękowski, 2003). Oceny poziomu zdolności może dokonać pedagog bądź psycholog (Perrone i in., 2006). Do zadań Poradni psychologiczno-pedagogicznych w Polsce należy między innymi diagnoza dziecka zdolnego oraz udzielanie porad w zakresie ich rozwoju (Sobolewska, 2004). Ponadto cennej informacji może udzielić nam środowisko rówieśnicze ucznia. Koleżanki i koledzy z klasy mogą w łatwy sposób wyznaczyć spośród siebie osoby bardziej zdolne, ocenić się wzajemnie na podstawie osiągnięć w szkole (Partyka, 1999).

Jednym z kryteriów osiągnięć może być już sam fakt uczęszczania do danej szkoły, która według opinii czy wewnętrznych rankingów jest uważana za prestiżową (Śliwińska, Limont i Dreszer, 2008). Egzaminy państwowe kończące wybrany etap edukacji – szkołę podstawową, gimnazjum, liceum są zazwyczaj głównym kryterium osiągnięć ucznia, a także podstawą do przyjęcia go na następny szczebel edukacji. Egzaminy państwowe na za-



kończenie szóstej klasy, egzamin gimnazjalny, egzamin dojrzałości, czyli matura oraz późniejsze egzaminy zawodowe, obrony licencjackie, magisterskie wydają się być klarownym wyznacznikiem osiągnięć na danym etapie edukacji. Egzaminy państwowe opierają się na podstawie programowej, oceniane są przez zewnętrzne komisje egzaminacyjne. Ich wyniki przedstawiane są punktowo i procentowo. W przypadku egzaminu gimnazjalnego Centralna Komisja Egzaminacyjna przedstawia szczegółowo wyniki odnośnie do populacji zdających z podziałem na płeć, województwa, rodzaj szkół. To daje całościowy ogłąd i punkt odniesienia dla jednostki, która przystąpiła do takiego egzaminu. Osoba może w prosty sposób określić, czy jej wyniki plasują ją wśród najlepszych, przeciętnych lub słabych uczniów. Wyjątkową sytuacją jest uzyskanie maksymalnego wyniku z egzaminu, bez podchodzenia do niego. Dzieje się tak w przypadku laureatów olimpiad przedmiotowych i dotyczy zarówno egzaminu gimnazjalnego jak i maturalnego. Uczeń zostaje zwolniony z przystępowania do całości lub części egzaminu i automatycznie przypisuje się mu maksymalną liczbę punktów oraz otrzymuje ocenę celującą z danego przedmiotu (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm. § 39 p. 1 i 2). W Polsce egzaminy zewnętrzne, które nie podlegają kontroli niezależnej komisji, bywają zafalszowane zarówno przez uczniów jak i nauczycieli. Sprawdzanie osiągnięć edukacyjnych danej szkoły silnie motywuje kadrę do łamania reguł i oszukiwania. Nieuczciwość polega na przyzwoleniu na ściąganie i podpowiadanie, nawet ze strony nauczyciela (Herbst, 2009). Jeżeli chodzi o wpływ rodziny na wyniki egzaminów, to największe znaczenie ma wyższe wykształcenie rodziców, pozytywne relacje oraz ich wielopoziomowe wsparcie (Białecki i Siemieńska, 2007).

Kryteria niezwiązane bezpośrednio z daną szkołą polegają na czyjejs zewnętrznym ocenie sukcesów ucznia. Do kryteriów wykraczających poza placówkę, do której uczęszcza uczeń należą wszystkie zewnętrzne konkursy i olimpiady przedmiotowe. Zostanie laureatem ogólnopolskiej olimpiady przedmiotowej można z całą pewnością zaliczyć do kryteriów wysokich osiągnięć szkolnych. Istnieje także szereg konkursów specjalistycznych o zasięgu krajowym lub międzynarodowym organizowanych przez towarzystwa naukowe, uczelnie wyższe i inne organizacje. Laureaci takich konkursów z pewnością wyróżniają się dużą kreatywnością, wiedzą i umiejętnościami z danej dziedziny. Prestiżowe konkursy o szerokim zasięgu, wymagające specjalistycznej wiedzy także stają się ważnym kryterium i elementem osiągnięć ucznia (Partyka, 1999). Uczestnictwo w projektach międzynarodowych, wymianach także może być uznawane za wysokie osiągnięcia na etapie szkolnym. W badaniach nad preferencją wartości uczniów zdolnych wykorzystano sukces w konkursach i olimpiadach jako kryterium zdolności (Sękowski i Łubianka, 2009).

Za kryterium osiągnięć można także przyjąć otrzymywanie stypendiów naukowych. Przyznawane są one według ściśle określonych kryteriów, gdzie każde osiągnięcie ma przyporządkowaną określoną punktację. Według zdobytych punktów określa się listę rankingową, a odpowiedni procent najlepszych osób otrzymuje wsparcie finansowe z tytułu stypendium naukowego. Mogą je przyznawać różne fundacje, jednostki rządowe, w tym odpowiedni ministrowie, urzędy i instytucje. Niejako można powiedzieć, że takie kryterium zawiera w sobie pozostałe kryteria, ponieważ punktowane zazwyczaj są średnia ocen, udział w konkursach i olimpiadach oraz opinia nauczyciela.

Oceny osiągnięć może dokonać sam uczeń, oceniając siebie subiektywnie. W tym celu może odpowiedzieć na pytanie, „jakie są twoje osiągnięcia szkolne” i ustosunkować się na skali – niskie, przeciętne, wysokie lub udzielić szerszej odpowiedzi otwartej. Z pewnością taka ocena zależy nie tylko od obiektywnych sukcesów, ale również od czynników indywidualnych, jak poczucie własnej wartości, zmienne osobowościowe czy punkt odniesienia – tego, do kogo uczeń się porównuje, a co za tym idzie, do jakiej uczęszcza szkoły, jak postrzegany jest przez środowisko. Wszystkie kryteria opisane powyżej będą miały wpływ na subiektywną ocenę osoby. Uczeń znając swoją średnią ocen, opinię nauczyciela i rówieśników, uczestnicząc w różnych konkursach i olimpiadach zewnętrznych, zbiera informacje, na podstawie których tworzy obraz siebie i potrafi się sam ocenić.

W literaturze funkcjonują dwa pojęcia na określenie kryteriów zdolności ucznia – są to psychopedagogiczne i psychologiczne kryteria. Do pierwszej grupy należą wszystkie wcześniej wymienione osiągnięcia: średnia ocen, nominacja przez nauczyciela, otrzymywanie stypendium, wygrane w konkursach czy wyniki testów kompetencji. Kryteria psychologiczne odnoszą się bezpośrednio do pomiaru inteligencji i wyników w testach psychologicznych (Książek, i in., 1999). Wielu badaczy podkreśla, że pomiar inteligencji i zdolności twórczych jest niewystarczający w diagnozie sukcesu szkolnego. Na osiągnięcia szkolne wpływa wiele czynników, poziom intelektualny jest jednym z nich, ale nie gwarantuje bezpośrednio wysokich osiągnięć szkolnych. O wiele ważniejsza jest inteligencja emocjonalna, kompetencje społeczne, motywacja i czynniki środowiskowe (Przybylska, 2008).

W niektórych krajach, jak na przykład Stany Zjednoczone, istnieją specjalne testy sprawdzające umiejętności szkolne, które opracowane są specjalnie pod kątem uczniów zdolnych. Systematycznie przeprowadzane na grupie uczniów z wybitnymi osiągnięciami, pozwalają na podłużne badania, prowadzenie wnikliwych obserwacji oraz łączenie osiągnięć z innymi zmiennymi – demograficznymi, płcią, statusem socjoekonomicznym oraz pochodzeniem. Dzięki nim łatwiej jest projektować dalszą edukację, zauważać pewne prawidłowości oraz wciąż ulepszać system edukacji dzieci zdolnych (Warne, 2014).

## PROBLEMATYKA BADAŃ I HIPOTEZY

Postawione zostały dwa główne pytania badawcze, brzmiące:

1. Jakie współzależności istnieją pomiędzy postrzeganiem rodziny przez ucznia a jego wysokimi osiągnięciami szkolnymi?
2. W jaki sposób postrzeganie rodziny różni się u dzieci z wysokimi i przeciętnymi osiągnięciami?

Uszczegółowiając drugie pytanie badawcze, postawiono dwa pytania szczegółowe:

- 2.1. W jaki sposób uczniowie z wysokimi i przeciętnymi osiągnięciami będą różnić się postrzeganiem wymagania w rodzinie?
- 2.2. W jaki sposób uczniowie z wysokimi i przeciętnymi osiągnięciami będą różnić się postrzeganiem akceptacji matki i ojca?

W odpowiedzi na niniejsze pytania, postawiono następujące hipotezy:

1. Istnieją współzależności pomiędzy postrzeganiem relacji rodzinnych przez ucznia a jego wysokimi osiągnięciami szkolnymi. Uczniowie z wysokimi osiągnięciami pozytywnie postrzegają swoją rodzinę. Poprzez pozytywne postrzeganie swojej rodziny rozumiany jest taki zestaw postaw rodzicielskich, które uczniowie oceniają jako optymalne dla swojego rozwoju. Rodzice dzieci z wysokimi osiągnięciami będą postrzegani jako pozytywni, o prawidłowych postawach (Moon, Jurich i Feldhusen, 1998). Opierając się na literaturze, będzie to udzielanie przez rodziców wsparcia oraz dawanie swobody w podejmowaniu decyzji i działaniu. Rodzice nie będą postrzegani jako niekonsekwentni, odrzucający ani nadmiernie kontrolujący (Słyszowa, 1983; Davidson, 2012).
2. Istnieją istotne różnice między uczniami z wysokimi i przeciętnymi osiągnięciami szkolnymi pod względem postrzegania postaw rodzicielskich. Uczniowie z wysokimi osiągnięciami pozytywniej postrzegają swoją rodzinę niż uczniowie z przeciętnymi osiągnięciami. Hipoteza odnosi się do różnic pomiędzy grupą badaną a grupą porównawczą. Wychodząc z wcześniejszych założeń, że uczniowie z wysokimi osiągnięciami będą pozytywnie postrzegać swoją rodzinę (Słyszowa, 1983; Moon, Jurich i Feldhusen, 1998; Landau, 2003; Davidson, 2012), zakłada się, iż grupa porównawcza z przeciętnymi osiągnięciami oceni swoją rodzinę mniej pozytywnie.
- 2.1. Uczniowie z wysokimi osiągnięciami szkolnymi postrzegają swojego ojca i matkę jako mniej wymagających niż uczniowie z przeciętnymi osiągnięciami. Istnieją współzależności pomiędzy postrzeganiem rodziców jako wymagających a wysokimi osiągnięciami szkolnymi. Uczniowie z wysokimi osiągnięciami szkolnymi będą postrzegać swojego ojca i matkę jako mało wymagających. Rodzice dzieci zdolnych są mniej wymagający, dają większą swobodę. Okazują akceptację dla

ich wyborów (Davidson, 2012). Postawa nadmiernie wymagająca łączy się z nieadekwatnymi oczekiwaniami wobec dziecka, bezwzględnością oraz sztywnością w zachowaniu rodzica. Takie oddziaływanie nie uwzględnia możliwości dziecka, tłumiąc w nim chęć do zdobywania osiągnięć (Sękowski i Gwiazdowska, 2013). Większa presja związana z osiągnięciami dziecka, nastawienie nadmiernego wymagania rodziców może mieć odwrotny skutek i powodować w dzieciach niechęć i blokadę (Chwedorowicz, 2013).

- 2.2. Uczniowie z wysokimi osiągnięciami szkolnymi postrzegają ojca i matkę jako bardziej akceptujących niż uczniowie z przeciętnymi osiągnięciami. Rodzice wyrażający taką postawę zachęcają dzieci do twórczych działań (Jankowska, 2012). Badania potwierdzają ujemny związek między odrzuceniem rodzica a motywacją ucznia do nauki i jego uspołecznieniem oraz ogólnym przystosowaniem (Kromolicka, 1998). Akceptacja ma także duży wpływ na osiągnięcia dzieci z niepełnosprawnością (Skowroński, 2014). Akceptacja rodziców powoduje, iż uczeń nie poddaje się w swoich dążeniach naukowych i twórczych, nawet w obliczu porażki, taka postawa wspiera także rozwój zainteresowań i daje korzystniejsze warunki do intelektualnego rozwoju (Czerwonka, 2010). Istnieją współzależności pomiędzy postrzeganiem akceptacji rodziców przez ucznia a jego wysokimi osiągnięciami szkolnymi. Uczniowie z wysokimi osiągnięciami szkolnymi będą postrzegać postawę akceptującą u matki i ojca. To właśnie rodzice są odpowiedzialni za stworzenie określonych warunków do rozwoju zdolności. Jednym z podstawowych warunków emocjonalnych jest uznanie i postawa akceptacji, która daje dziecku poczucie bezpieczeństwa (Jakubiak-Zapalska, 2013). Akceptacja może wyrażać się także poprzez poczucie bezpieczeństwa, wzajemne wsparcie okazywane w rodzinie, a emocjonalne wsparcie jest uważane za predyktor wysokich osiągnięć (Landau i Weisler, 1993; Chagas i Fleith, 2006).

## METODA

### OSOBY BADANE

Grupa badana liczyła 306 osób, w tym 192 kobiet oraz 114 mężczyzn. Wiek osób badanych to 16 lat. Około 60% młodzieży zamieszkiwała miasta, natomiast 40% to mieszkańcy wsi. Zdecydowana większość z osób badanych to uczniowie liceów ogólnokształcących (81.5%, następnie technikum 15.7%). Najmniej liczna grupa to uczniowie szkół zawodowych i liceów profilowanych – około 3%. Rozkład typów szkół jest w głównej mierze spowodowany faktyczną liczebnością uczniów w populacji. Licea ogólnokształcące stanowią zdecydowaną większość nad innymi typami szkół ponadgimnazjalnymi. Ponadto



uczniowie klas zawodowych zdecydowanie częściej niż uczniowie liceów oddawali niekompletne kwestionariusze, przez co znaczna ich część nie zakwalifikowała się do analiz. Wszystkie osoby badane pochodziły z rodzin pełnych, posiadających matkę i ojca. Połowa z osób badanych pochodzi z rodzin o modelu „2+2”, to znaczy, że posiadają jednego brata lub siostrę. Kolejnym modelem jest posiadanie dwójki rodzeństwa (22%). Niespełna 14% młodzieży nie posiada rodzeństwa. Około 6% z badanej próby to członkowie rodzin wielodzietnych od 4 do 8 członków rodzeństwa. W grupie z wysokimi osiągnięciami średnia ocen u dziewcząt wynosiła 5.53 a u chłopców 5.37, w grupie porównawczej dziewczęta: 3.96, chłopcy: 3.07.

#### SPOSÓB PRZEPROWADZANIA BADAŃ

Badania prowadzone były w roku szkolnym 2013/2014 na terenie województwa lubelskiego i mazowieckiego. Kontakt ze szkołami nawiązywany był telefonicznie. Po spotkaniu i odbyciu rozmowy z dyrekcją oraz pedagogiem szkolnym wyznaczano godziny zajęć lekcyjnych, podczas których można było przeprowadzić badanie. Grupę badaną stanowili uczniowie pierwszych klas liceów ogólnokształcących oraz w mniejszej liczbie pozostałych szkół ponadgimnazjalnych. Badanie odbywało się podczas jednej jednostki lekcyjnej (45 minut). Badani byli zawsze informowani o anonimowości oraz dobrowolności udziału.

#### NARZĘDZIA BADAWCZE

W badaniach wykorzystano Skalę Postaw Rodzicielskich autorstwa Mieczysława Płopy (2012) oraz ankietę własnego autorstwa dotyczącą osiągnięć oraz składu rodziny. Badania rodziny z perspektywy postaw mają szeroką i bogatą tradycję. Postawa rodzicielska jako zmienna, trafnie i w sposób stały opisuje sposób postępowanie czy inaczej mówiąc styl wychowania rodzica. Istnieje wiele typologii postaw rodzicielskich, często zdarza się, że różne konstrukty mogą wystąpić pod tą samą nazwą. Jednocześnie przegląd literatury wskazuje na istnienie pewnych podstawowych wymiarów, jak Akceptacja, Odrzucenie, Autonomia, Nadmierne Ochranianie, Nadmierne Wymaganie i Niekonsekwencja (Plopa, 2012).

#### WYNIKI I DYSKUSJA

W celu odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadzono analizy różnic pomiędzy grupą z wysokimi osiągnięciami szkolnymi oraz grupą porównawczą, odpowiednio dla całych grup oraz z podziałem na płeć. Następnie przeprowadzono wielozmienną analizę regresji w celu sprawdzenia jakie postawy rodziców wyjaśniają wysoką średnią uczniów.

#### RÓŻNICE W POSTRZEGANIU POSTAW RODZIELSKICH

Okazuje się, że grupa z wysokimi osiągnięciami widzi swoją matkę jako bardziej akceptującą, a mniej niekonsekwentną i zdecydowanie mniej wymagającą

(Grupa z wysokimi osiągnięciami, Skala Wymaganie:  $M=21.81$ ;  $SD=8.87$ ; grupa porównawcza Skala Wymaganie:  $M=25.72$ ;  $SD=9.42$ ) niż grupa porównawcza. Postawy ojca w oczach młodzieży są zbliżone do postaw matki. Ojciec również postrzegany jest pozytywniej w grupie osób z wysokimi osiągnięciami niż w grupie porównawczej. Istotnych różnic nie ma jedynie w jednym aspekcie – w skali Ochranianie. Ojciec w grupie osób z wysokimi osiągnięciami jawi się jako bardziej akceptujący i dający większą autonomię przy jednocześnie niższej niekonsekwencji i zdecydowanie niższych wymaganiach (Grupa z wysokimi osiągnięciami, Skala Wymaganie:  $M=20.69$ ;  $SD=8.84$ ; grupa porównawcza Skala Wymaganie:  $M=26.12$ ;  $SD=9.4$ ). Dziewczęta z wysoką średnią ocen widzą postawy rodzicielskie zarówno matki jak i ojca pozytywniej niż dziewczęta z grupy porównawczej.

Matka kształtuje się w oczach kobiet z grupy z wysokimi osiągnięciami jako bardziej akceptująca i jednocześnie mniej wymagająca i mniej niekonsekwentna niż w grupie porównawczej. Postawy ojca są postrzegane podobnie – ojciec w grupie dziewcząt z wysoką średnią ocen widziany jest jako akceptujący i dający dużą swobodę. Ponadto dziewczęta z grupy porównawczej oceniają swojego ojca jako osobę zdecydowanie bardziej wymagającą (Kobiety z wysokimi osiągnięciami: Skala Wymaganie:  $M=19.88$ ;  $SD=9.09$ ; Kobiety z grupy porównawczej: Skala Wymaganie:  $M=26.02$ ;  $SD=9.83$ ) i niekonsekwentną (Kobiety z wysokimi osiągnięciami, Skala Niekonsekwencja:  $M=17.92$ ;  $SD=7.07$ ; Kobiety z grupy porównawczej Skala Niekonsekwencja:  $M=24.18$ ;  $SD=8.81$ ). Szczegółowe zestawienie przedstawiają Tabele 3 i 4. Tabela 3 ukazuje wyniki w Skali Postaw Rodzicielskich w wersji moja Matka, a Tabela 4 Skali Postaw Rodzicielskich w wersji Mój Ojciec.

W postrzeganiu postaw rodzicielskich matki nie odnotowano istotnych różnic w grupach mężczyzn z wysokimi osiągnięciami i grupy porównawczej. W tabeli numer 5 przedstawione zostały wyniki dla Skali Postaw Rodzicielskich Mój Ojciec. Mężczyźni z wysoką średnią ocen postrzegają postawy swoich ojców jako pozytywniejsze w dwóch aspektach niż mężczyźni z grupy porównawczej. Ojcowie opisywani są jako mniej wymagający oraz szanujący ich prywatność i samodzielność (niski wynik w nadmiernym ochranianiu).

#### POSTAWY RODZIELSKIE WYJAŚNIAJĄCE WYSOKIE OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW

W celu sprawdzenia, które zmienne psychologiczne współdeterminują wysokie osiągnięcia szkolne mierzone za pomocą średniej ocen, użyto analizy regresji wielokrotnej krokowej. Dla całej grupy uzyskano równanie regresyjne, do którego weszły cztery zmienne psychologiczne. Zmienne te oraz ich interakcje wyjaśniają 10% (współczynnik determinacji wielokrotnej  $R^2$  wynosi .107) wariacji zmiennej wyjaśnianej, jaką są wysokie osiągnięcia szkolne. Udział każdej zmiennej w wyjaśnianiu

**Tabela 1**  
*Postrzeganie postaw matki w grupach z wysoką i przeciętną średnią ocen*

Postawy Matki	Grupa z wysokimi osiągnięciami N=148		Grupa porównawcza N=158		t	p
	M	SD	M	SD		
Akceptacja-Odrzucenie	38.94	6.68	36.33	7.99	-3.11	.002
Autonomia	37.14	6.39	36.19	6.77	-1.25	.210
Ochronianie	31.85	7.11	31.69	6.56	-.21	.840
Wymaganie	21.81	8.87	25.72	9.42	3.74	.001
Niekonsekwencja	20.41	7.86	23.18	8.30	2.99	.003

**Tabela 2**  
*Postrzeganie postaw ojca w grupach z wysoką i przeciętną średnią ocen*

Postawy Ojca	Grupa z wysokimi osiągnięciami N=148		Grupa porównawcza N=158		t	p
	M	SD	M	SD		
Akceptacja-Odrzucenie	34.60	9.41	32.34	8.62	-2.19	.030
Autonomia	36.33	6.82	34.35	7.65	-2.38	.020
Ochronianie	26.81	8.20	27.47	7.71	.72	.470
Wymaganie	20.69	8.84	26.12	9.40	5.20	.001
Niekonsekwencja	19.30	7.50	23.73	8.30	4.90	.001

**Tabela 3**  
*Postrzeganie postaw matki przez kobiety z wysoką i przeciętną średnią ocen*

Postawy Matki	Kobiety z wysokimi osiągnięciami N=95		Kobiety z grupy porównawczej N=97		t	p
	M	SD	M	SD		
Akceptacja-Odrzucenie	38.98	6.91	35.80	9.13	-2.72	.007
Autonomia	37.23	6.46	35.97	7.69	-1.23	.220
Ochronianie	32.35	7.27	31.49	7.15	-.83	.400
Wymaganie	21.43	9.27	25.99	10.62	3.19	.002
Niekonsekwencja	20.16	8.03	24.19	8.86	3.30	.001

**Tabela 4**  
*Postrzeganie postaw ojca przez kobiety z wysoką i przeciętną średnią ocen*

Postawy Matki	Kobiety z wysokimi osiągnięciami N=95		Kobiety z grupy porównawczej N=97		t	p
	M	SD	M	SD		
Akceptacja-Odrzucenie	35.59	9.22	31.25	9.53	-3.21	.002
Autonomia	37.39	6.43	33.92	8.33	-3.24	.001
Ochronianie	28.22	8.46	27.07	7.88	-.97	.330
Wymaganie	19.88	9.09	26.02	9.83	4.49	.001
Niekonsekwencja	17.92	7.07	24.18	8.81	5.44	.001

**Tabela 5**  
**Postrzeganie postaw ojca przez mężczyzn z wysoką i przeciętną średnią ocen**

Postawy Ojca	Mężczyźni z wysokimi osiągnięciami N=53		Mężczyźni z grupy porównawczej N=61		t	p
	M	SD	M	SD		
Akceptacja-Odrzucenie	32.83	9.57	34.08	6.66	.79	.430
Autonomia	34.43	7.13	35.05	6.42	.48	.630
Ochronianie	24.28	7.09	28.10	7.45	2.79	<b>.006</b>
Wymaganie	22.13	8.25	26.28	8.72	2.60	<b>.010</b>
Niekonsekwencja	21.79	7.54	23.02	7.33	.87	.380

zmiennej wysokie osiągnięcia szkolne oceniony na podstawie wartości standaryzowanej wagi regresyjnej  $\beta$  pozwala stwierdzić, że wysoką średnią ocen w największym stopniu wyjaśnia zmienna, jaką jest Postawa Matki Akceptacji-Odrzucenia ( $\beta=.373$ ). Prawie wszystkie zaobserwowane związki są ujemne, jedynie Skala Akceptacji-Odrzucenia posiada dodatni wynik. Wyniki analizy regresji przedstawia Tabela 6. Następnie przedstawiono wyniki analizy regresji z podziałem na płeć, dla kobiet w Tabeli 7 i mężczyzn w Tabeli 8. W grupie kobiet istotne okazały się Niekonsekwencja Ojca oraz Nadmierne Wymaganie Matki, obydwie zmienne weszły do modelu z ujemnym znakiem i wyjaśniają 10% (współczynnik determinacji wielokrotnej  $R^2$  wynosi .101) wariancji zmiennej wyjaśnianej, jaką są wysokie osiągnięcia szkolne mierzone za pomocą średniej ocen z ostatniego roku. U mężczyzn najważniejsza jest Akceptacja Matki, następnie z minusem wskaźnikiem – Kontrola Ojca. Współczynnik determinacji wielokrotnej  $R^2$  wyniósł w przypadku grupy mężczyzn .097, znaczy to, że również wyjaśnia około 10% wariancji zmiennej wyjaśnianej.

W grupie z wysokimi osiągnięciami wyodrębnionej ze względu na średnią ocen jedynie jedna zmienna wyjaśnia 3% wariancji zmiennej wyjaśnianej, jaką są wysokie osiągnięcia szkolne. Jest to Skala Niekonsekwencji Ojca, która posiada ujemny znak, co oznacza, że im ojciec mniej niekonsekwentny, tym wyższa średnia ocen. Wyniki zaprezentowane są w Tabeli 9.

## WNIOSKI KOŃCOWE

Zaprezentowane badania dotyczące postrzegania postaw matki i ojca postrzeganych przez uczniów z wysokimi osiągnięciami szkolnymi pozwoliły na wyciągnięcie następujących wniosków:

1. Nadmierne wymaganie nie sprzyja wysokim osiągnięciom. Rodzice, którzy bezwzględnie oczekują od dzieci respektowania ich zdania i zasad, z dużym prawdopodobieństwem będą blokować ich osiągnięcia (Davidson, 2012; Chwedorowicz, 2013). Pamiętajmy, że mowa tu o nadmiernym wymaganiu, natomiast – jak pokazały pozostałe wyniki np.

w zakresie autonomii –nie oznacza to postawy całkowicie liberalnej, zezwalającej dziecku na wszystko to, na co ma ochotę. Zwłaszcza nastolatkom potrzebna jest także zdrowa, zrównoważona kontrola rodzicielska. Należy w tym miejscu podkreślić, że postawa nadmiernie wymagająca to traktowanie dziecka bezwzględnie, z brakiem szacunku, na zasadach autokratycznych. Stąd nie dziwi więc fakt, iż takie zachowanie rodziców względem dziecka będzie hamowało jego osiągnięcia i przyczyniało się do niższych wyników w szkole. Co ciekawe, dla rodziców nadmiernie wymagających ważne są osiągnięcia dziecka, niestety poprzez niewłaściwą postawę – zmuszanie, korygowanie i naganę sami powodują odwrotny proces. Dziecku brakuje wiary we własne siły, przez co ma trudności w szkole (Błasiak, 2012).

2. Dla uczniów ważna jest akceptacja matki. Jedną z najważniejszych postaw rodzica jest bezwzględna akceptacja własnego dziecka. Niezależnie od jego osiągnięć czy porażek, rodzic zawsze powinien udzielać mu wsparcia. Akceptacja i wsparcie emocjonalne rodziców ma duże znaczenie dla dobrego rozwoju dziecka. Pozytywna postawa oparta na bliskim uczuciowym kontakcie będzie sprzyjała rozwijaniu twórczych pasji i lepszym osiągnięciom w różnych dziedzinach życia (Farias Chagas i de Souza Fleith, 2006; Jankowska i 2012; Skowroński i 2014). Warto także wspomnieć, że również wsparcie socjoekonomiczne nadal ma znaczący wpływ na osiągnięcia młodzieży. Wykształcenie rodziców, ich praca zawodowa a nawet sposób spędzania czasu wolnego z dziećmi będzie przyczyniał się do budowania w nich zamiłowania do nauki. Niestety pomimo wielu starań różnych organizacji rządowych i pozarządowych wciąż w Polsce status ekonomiczny rodziny ma istotny wpływ na wysokie osiągnięcia dzieci (Haman, 2008). Jest to przykre i z pewnością warto inwestować w programy wyrównywania szans dla dzieci z mniej zamożnych rodzin.
3. Postawa niekonsekwentna ojca będzie negatywnie wpływać na osiągnięcia szkolne dziecka. Taka po-



**Tabela 6**

**Udział zmiennych psychologicznych w wyjaśnianiu wysokich osiągnięć uczniów na podstawie średniej ocen z ostatniego roku**

Zmienne psychologiczne	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	F	p<
	Ocena parametru (B)	Błąd standardowy	$\beta$		
(Stała)	5.723	.310			
Ojciec Wymaganie	-.012	.004	-.139	14.972	.001
Matka Wymaganie	-.019	.005	-.216		
Matka Akceptacja-Odrzucenie	.041	.008	.373		
Matka Autonomia	-.018	.008	-.150		

*R*=.327; *R*<sup>2</sup>=.107; *R*<sup>2</sup> skorygowany =.1; *df*1=1, *df*2=625

**Tabela 7**

**Udział zmiennych psychologicznych w wyjaśnianiu wysokich osiągnięć uczniów na podstawie średniej ocen z ostatniego roku u kobiet**

Zmienne psychologiczne	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	F	p<
	Ocena parametru (B)	Błąd standardowy	$\beta$		
(Stała)	5.484	.095			
Ojciec Niekonsekwencja	-.017	.004	-.221	21.776	.001
Matka Wymaganie	-.010	.004	-.155		

*R*=.318; *R*<sup>2</sup>=.101; *R*<sup>2</sup> skorygowany =.097; *df*1=1, *df*2=386

**Tabela 8**

**Udział zmiennych psychologicznych w wyjaśnianiu wysokich osiągnięć uczniów na podstawie średniej ocen z ostatniego roku u mężczyzn**

Zmienne psychologiczne	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	F	p<
	Ocena parametru (B)	Błąd standardowy	$\beta$		
(Stała)	5.161	.448			
Ojciec Autonomia-Kontrola	-.029	.010	-.020	6.331	.001
Matka Akceptacja-Odrzucenie	.046	.014	.343		

*R*=.311; *R*<sup>2</sup>=.097; *R*<sup>2</sup> skorygowany =.081; *df*1=1, *df*2=237

**Tabela 9**

**Udział zmiennych psychologicznych w wyjaśnianiu wysokich osiągnięć uczniów na podstawie średniej ocen z ostatniego roku w grupie z wysoką średnią ocen**

Zmienne psychologiczne	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	F	p<
	Ocena parametru (B)	Błąd standardowy	$\beta$		
(Stała)	5.564	.041			
Ojciec Niekonsekwencja	-.005	.002	-.186	5.212	.001

*R*=.186; *R*<sup>2</sup>=.034; *R*<sup>2</sup> skorygowany =.028; *df*1=1, *df*2=146

stawa rodzica jest dla dziecka bardzo niewłaściwa, ponieważ nie wie ono nigdy, czego może się po nim spodziewać, jaka będzie jego reakcja. Stąd będzie ona miała negatywny związek z osiągnięciami.

4. Uczniowie z wysokimi osiągnięciami pozytywniej postrzegają postawy matki i ojca niż grupa porównawcza. Pozytywna atmosfera w domu z pewnością sprzyja ogólnemu dobrostanowi dziecka. Czując się kochane, doceniane i akceptowane, jest szczęśliwe. Nie dziwi więc fakt, że dobry, ciepły dom rodzinny będzie miał wpływ na wiele pozytywnych aspektów życia człowieka, w tym także na jego osiągnięcia. Oczywiście wsparcie emocjonalne rodziców jest ważne, ale nie wystarczające, stąd w niewielkim stopniu wyjaśnia bezpośrednio wysoką średnią ocen. Dla sukcesu w szkole liczy się motywacja, zaangażowanie, ciężka praca, zdolności, a także pozostałe otoczenie – szkoła, rówieśnicy, to, w jakim wzrastamy społeczeństwie.

Przedstawione wnioski mogą być ważną wskazówką dla specjalistów zajmujących się zarówno rodzinami, jak i środowiskiem szkolnym. Integracja i wsparcie tych dwóch środowisk jest kluczem do sukcesu ucznia zdolnego (Gwiazdowska, 2014).

## LITERATURA

- Białecki, I., Siemińska, R. (2007). Wpływ rodziny i grup rówieśniczych na wyniki egzaminów zewnętrznych. *Egzamin. Biuletyn Badawczy*, 12, 10-46.
- Błasiak, A. (2012). *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Borecka-Biernat, D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Borowska, A. (2009). *Czy moje dziecko jest zdolne?* Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Burusic, J., Babarovic, T., Seric, M. (2012). Differences in elementary school achievement between girls and boys: Does the teacher gender play a role? *European Journal of Psychology of Education*, 27, 4, 523-538.
- Chagas, J. F., Fleith, D. S. (2006). Development of gifted behaviors: A study with families of socioeconomically disadvantaged environments. *Gifted Education International*, 20, 10-18.
- Chojnacka-Szawłowska, G., Karnowski, K. (2013). Assessment of parents' attitudes and symptoms of aggression in depression. *Polish Journal of Social Science*, VII, 1, 43-52.
- Chwedorowicz, J. (2013). Zarządzanie rozwojem zdolności dziecka w środowisku rodzinnym. W: M. Jabłowska (red.), *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych* (s. 17-24). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Czerniawska, E., Zawadzki, B. (2010). Aktywność strategiczna jako czynnik pośredniczący w relacji osobowość – osiągnięcia w nauce. W: A. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 15-31). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Czerwonka, D. (2010). Środowisko rodzinne dzieci wybitnie zdolnych. W: W. Limont, J. Cieślowska, J. Dreszer (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego* (t. 2, s. 53-62). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Daglioglu, H.F., Suveren, S. (2013). The role of teacher and family opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children's actual performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13, 1, 444-453.
- Davidson, J.E. (2012). Is giftedness truly a gift? *Gifted Education International*, 28, 252-267.
- Dubis, M. (2013). *Świat wartości i plany życiowe licealistów*. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie.
- Dyrda, B. (2008). Specyfika problemów związanych z procesem uczenia się i nabywania wiedzy przez uczniów zdolnych. W: W. Limont, J. Cieślowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności Talent Twórczość I* (t. 1, s. 91-102). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Gerc, K., Kuźniar, K. (2015). Podmiotowe i rodzinne determinanty postaw rodzicielskich rodziców dzieci z pierwotnymi niedoborami odporności, leczonych substytucją immunoglobulinową. W: A. Margasiński (red.), *Rodzina w ujęciu systemowym. Teoria i badania* (s. 78-99). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gomółka-Walaszek, I. (2001). Operacyjność myślenia dzieci w podsystemie postaw rodzicielskich. W: B. Kaczmarek, K. Markiewicz, S. Orzechowski (red.), *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka* (s. 57-66). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Guzik, B., Guzik, A. (2010). *Komunikacja w małżeństwie i w rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Światło-Życie.
- Gwiazdowska, S. (2014). Cooperation between school and family as a key to student success. *Polish Journal of Social Science*, IX, 1, 225-234.
- Haman, J. (2008). Wpływ statusu społeczno-ekonomicznego na wyniki w testach PISA 2000 i 2003. W: M. Federowicz (red.), *Umiejętności polskich gimnazjalistów* (s. 78-86). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Herbst, M. (2009). Mierzenie jakości kapitału ludzkiego a nieuczciwość edukacyjna. *Psychologia Społeczna*, 4, 1-2 (10), 26-41.
- Jakubiak-Zapalska, E. (2013). Rola środowiska rodzinnego we wspieraniu ucznia zdolnego realizującego indywidualny tok nauki. W: M. Jabłowska (red.), *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych* (s. 25-43). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Jankowska, M. (2012). Systemy rodzinne a zachowania twórcze. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 3, 11, 28-60.
- Kaleta, K. (2011). *Struktura rodziny a społeczne funkcjonowanie dorastających dzieci*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Kołodziejska, E. (2007). *Jacy jesteście? Gimnazjaliści o sobie, rodzicach i nauczycielach*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozłowska, A., Koźuh, B. (1999). *Prognostyczna wartość osiągnięć szkolnych*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.

- Kromolicka, B. (1998). *Rodziny zrekonstruowane. Dziecięca percepcja postaw rodzicielskich a ich sytuacja szkolna*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Krzyżak-Szymańska, E. (2015b). Uwikłani w sieci. Wzory aktywności internetowych dzieci i młodzieży w kontekście postaw rodzicielskich. W: B. Parysiewicz, M. Wyzlic, K. Komsta-Tokarzewska (red.), *Dialog w rodzinie- dobre praktyki* (s. 139-155). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Książek, W., Barański A., Janas-Stawikowska, B., Krypa, J., Łapowicz, Cz., Nakoneczna, D., Rakowski, R., Sękowski, A., Wojda, K. (1999). *Ministerstwo Edukacji Narodowej o uczniu zdolnym*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej Biuro Administracyjno-Gospodarcze.
- Kupisiewicz, C. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Graf-Punkt.
- Landau, E. (2003). *Twoje dziecko jest zdolne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Landau, E., Weissler, K. (1993). Parental environment in families with gifted and nongifted children. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 127, 2, 129-142.
- Liberska, H. (2011). Development in the family. W: H. Liberska (red.), *Relations in marriage and family: Genesis, quality and development* (s. 13-30). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lisiecka, Z. (2007). Wyniki egzaminacyjne uczniów jako podmiot i przedmiot badań. W: B. Niemierko i M. K. Szmigiół (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*. XIII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej Łomża, 5-7 października 2007. Kraków: GRUPA TOMAMI.
- Makarska, T. (1991). *Rodzina a stymulacja zdolności intelektualnych dziecka*. Siedlce: WSRP.
- Miklewicz, M.A. (1995). Rodzina jako wsparcie. W: K. Suszek (red.), *Rodzina a rozwój dzieci i młodzieży* (s. 56-61). Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Moon, S.M., Jurich, J.A., Feldhusen, J.F. (1998). Families of gifted children: Cradles of development. W: R.C. Friedman, K.B. Rogers (red.), *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness* (s. 81-99). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Niemierko, B. (1975). *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko, B., Pomykało, W. (1993) *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Ogińska-Bulik, N. (1996). Zachowania typu A-B a osiągnięcia szkolne dzieci i wykształcenie ich rodziców. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 134-139.
- Partyka, M. (1999). *Zdolni, utalentowani, twórcy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Perrone, K.M., Webb, L.K., Wright, S.L., Jackson, Z.V., Książak, T.M. (2006). Relationship of spirituality to work and family roles and life satisfaction among gifted adults. *Journal of Mental Health Counseling*, 28, 3, 253-268.
- Plopa, M. (2008). *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Impuls.
- Plopa, M. (2011). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Impuls.
- Plopa, M. (2012). *Rodzice a młodzież. Teoria i metoda badania*. Warszawa: VIZJA PRESS &
- Poznaniak, W. (2011). Rodzina szkołą wsparcia emocjonalnego. W: A. Pryba (red.), *Rodzina szkołą wartości* (s. 95-112). Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Przybylska, I. (2008). Inteligencja emocjonalna uczniów uzdolnionych twórczo a ich osiągnięcia w nauce. W: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności Talent Twórczość* (t. 1, s. 119-130). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Reber, A.S., Reber, E.S. (2008). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Rimm, S. (1994). Bariery szkolnej kariery. Warszawa: WSiP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. z dnia 11 maja 2007 r.) Na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 4 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.2) § 39 p. 1 i 2.
- Seligman, M.E.P. (1993). *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Media Rodzina.
- Seul, S. (1995). Postawa nauczyciela i rodziców jako determinanta efektów wychowania i nauczania dziecka. W: K. Suszek (red.), *Rodzina a rozwój dzieci i młodzieży* (s. 84-96). Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Sękowski, A. (2003). Wspomaganie psychologiczne uczniów zdolnych. W: A. Gała (red.), *Kręgi wychowania* (s. 97-105). Lublin: Wydawnictw KUL.
- Sękowski, A.E., Gwiazdowska, S. (2013). Rodzina jako środowisko wsparcia ucznia zdolnego. W: M. Jabłonowska (red.), *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych* (s. 72-82). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Sękowski, A.E., Łubianka, B. (2009). Preferencje wartości uczniów zdolnych. *Przegląd Psychologiczny*, 52, 4, 409-432.
- Sękowski, A.E., Łubianka, B. (2014). Education of gifted students – an axiological perspective. *Gifted Education International*, 30, 1, 58-73.
- Sękowski A.E., Siekańska M. (2008). National academic award winners over time: Their family situation, education and interpersonal relations. *High Ability Studies*, 19, 2, 155-171.
- Siekańska, M., Sękowski, A.E. (2006). Job satisfaction and temperament structure of gifted people. *High Ability Studies*, 17, 1, 75-87.
- Sikorska, I., Dworak, M. (2015). Percepcja rodziny pochodzenia u adolescentów uzależnionych od substancji psychoaktywnych. W: A. Margasiński (red.), *Rodzina w ujęciu systemowym. Teoria i badania* (s. 142-165). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Sikorski, W. (2011). *Psychologia osiągnięć szkolnych uczniów. Czynniki konwencjonalne i niekonwencjonalne*. Nysa: Oficyna Wydawnicza PWSZ.
- Skowroński, B. (2014). Czynniki warunkujące powodzenie szkolne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. W: E. Zasepa, T. Gałkowski (red.), *Oblicza psychologii klinicznej* (s. 279-288). Sopot: GWP.
- Słyszowa, S. (1983). Wychowanie w rodzinie dzieci o wysokich osiągnięciach szkolnych. W: L. Wołoszynowa, (red), *Materiały do nauczania psychologii. Psychologia rozwojo-*



- wa wychowawcza i społeczna (Seria II, t. 10, s. 102-163). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sobolewska, M. (2004). *Testy i sprawdziany osiągnięć szkolnych w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Śliwińska, K., Limont, W., Dreszer, J. (2008). Perfekcjonizm a osiągnięcia szkolne uczniów zdolnych. W: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności Talent Twórczość* (t. 1, s. 103-118). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Tokarz, A. (2005). Procesy motywacyjne a dyspozycje do wybitnych osiągnięć w kontekście rozwoju. W: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Tom II Uczeń – Nauczyciel – Edukacja* (s. 35-60). Kraków: Impuls.
- Trusiewicz-Pasikowska, M. (2013). Uczeń zdolny – pożądany czy niechciany? W: M. Jabłonowska (red.), *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych* (s. 225-234). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: PWN.
- Warne, R. T. (2014). Using above-level testing to track growth in academic achievement in gifted students. *Gifted Child Quarterly* 58, 1, 3-23.
- Żmijewska, E. (2002). *Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

