

Katarzyna Walęcka-Matyja, Elżbieta Napora

---

# PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH UCZNIÓW

PSYCHOLOGIA



**PSYCHOLOGICZNE  
UWARUNKOWANIA  
OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH  
UCZNIÓW**



WYDAWNICTWO

UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

Katarzyna Wałęcka-Matyja, Elżbieta Napora

---

# PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH UCZNIÓW

PSYCHOLOGIA



**W** **U** WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO  
Łódź 2022

Katarzyna Wałęcka-Matyja (ORCID: 0000-0001-8222-729X)  
Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Instytut Psychologii  
Zakład Psychologii Społecznej i Badań nad Rodziną  
91-433 Łódź, ul. Smugowa 10/12

Elżbieta Napora (ORCID: 0000-0002-5194-4218)  
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie  
Wydział Nauk Społecznych, Katedra Psychologii  
42-200 Częstochowa, ul. Zbierskiego 2/4

RECENZENTKI

*Alicja Kalus, Grażyna Mendecka*

REDAKTOR INICJUJĄCY

*Urszula Dzieciatkowska*

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

*Beata Wojtania*

SKŁAD I ŁAMANIE

*AGENT PR*

KOREKTA TECHNICZNA

*Elżbieta Pich*

PROJEKT OKŁADKI

*Agencja Reklamowa efektoro.pl*

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © depositphotos/alphaspirit Blaźniak

© Copyright by Katarzyna Wałęcka-Matyja i Elżbieta Napora, Łódź 2022

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2022

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie (praca powstała na podstawie projektu empirycznego pt. Osiągnięcia szkolne a związki z relacjami z rodzicem i ze wsparciem dziadków u badanych dzieci i młodzieży, realizowany w latach 2019–2020)

Publikacja opiniowana w trybie podwójnie ślepych recenzji

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.10554.21.0.K

Ark. wyd. 7,7; ark. druk. 8,5

ISBN 978-83-8220-783-5

e-ISBN 978-83-8220-784-2

# Spis treści

Wstęp .....	7
1. Osiągnięcia szkolne uczniów – charakterystyka pojęcia .....	11
2. Jednostkowe i relacyjne uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów .....	15
2.1. Osobowościowe uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów .....	15
2.2. Płeć a osiągnięcia szkolne uczniów .....	32
2.3. Relacje z rówieśnikami .....	39
3. Rodzinne uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów .....	45
3.1. Czynniki społeczno-ekonomiczne .....	49
3.2. Struktura rodziny .....	53
3.3. Relacje w rodzinie .....	56
4. Metodologia badań własnych .....	69
4.1. Problem badawczy i cel badań .....	69
4.2. Pytania i hipotezy badawcze .....	72
4.3. Narzędzia badawcze .....	77
4.4. Grupa badana .....	79
4.5. Procedura badań .....	81
5. Wyniki .....	83
5.1. Zróżnicowanie badanych zmiennych z uwzględnieniem kryterium płci ....	85
5.2. Związki osiągnięć szkolnych z badanymi zmiennymi w grupie uczniów ...	86
5.3. Cechy jednostkowe, rodzinne i relacyjne a osiągnięcia szkolne uczniów...	90
5.3.1. Cechy jednostkowe, rodzinne i relacyjne a osiągnięcia szkolne dziewcząt .....	90
5.3.2. Cechy jednostkowe, rodzinne i relacyjne a osiągnięcia szkolne chłopców .....	94
6. Podsumowanie i dyskusja wyników .....	99
Aplikacyjne walory wyników badań .....	108
Bibliografia .....	113



## Wstęp

Współcześni rodzice i adolescenti, choć pochodzą z różnych generacji – co wiąże się z posiadaniem odmiennych dla każdego pokolenia kluczowych doświadczeń, objawiających się w różnych płaszczyznach życia, np. technologia, rodzaje bliskich związków – stosunkowo zgodnie uważają, że umiejętność skutecznego uczenia się oraz wysokie osiągnięcia szkolne stanowią drogę ku dobrej i bezpiecznej przyszłości. Świadczy o tym zaangażowanie się rodziców w edukację dzieci, wspieranie ich korepetycjami oraz mnogością zajęć pozaszkolnych, a także coraz częstsza współpraca rodziców ze szkołą. Aktualnie można zaobserwować, że dziecko nie ma kiedy się nudzić, ponieważ uważa się, że czas powinien być wykorzystany efektywnie i poświęcony na nabywanie nowych umiejętności lub kompetencji. W myśl założeń teorii humanistycznej Maslowa (2018) każdy człowiek ma potrzebę osiągania sukcesów, choć zaznacza się, że sukces może być odmiennie rozumiany w zależności od środowiska społecznego i wymagań, które ze sobą niesie. Niewątpliwie jednak w obszarze edukacji występuje wiele czynników, często będących w interakcji, które mogą facylitować możliwości rozwoju i osiągania sukcesów szkolnych przez ucznia lub znacznie je ograniczać.

Zauważa się, że mimo intensywności różnorodnych oddziaływań edukacyjnych jedni uczniowie lepiej radzą sobie od innych w szkole, na studiach oraz w przyszłości, w pracy zawodowej. Od dawna bada się przyczyny powodzenia szkolnego, upatrując ich m.in. w inteligencji poznawczej ustalonej tradycyjnymi testami. Iloraz inteligencji jest wciąż najsilniejszym z uznanych pojedynczych, psychometrycznych wskaźników sukcesów w edukacji oraz w pracy zawodowej (Gottfredson, 1998). Choć ciągle nie jest rozstrzygnięte pytanie, czy istnieją inne, pozapoznawcze uwarunkowania powodzenia w nauce, które mogą być równie istotne. Czynnikiem ułatwiającymi osiąganie sukcesów są: sprawne struktury poznawcze (iloraz inteligencji), wysoka motywacja wykonywania zadań, dojrzałość emocjonalno-uczuciowa, specyfika procesu rozwiązywania zadań, m.in.: biegłość,



szybkość, dokładność, wytrwałość, niezawodność, giętkość, sprawność, systematyczność (Boryszewska, 2008). Badacze upatrują przyczyn także w inteligencji emocjonalnej (Knopp, 2019; Szczygieł, Kiełkiewicz-Okrzesik, 2005; Żmuda, Sękowski, Szymczak, 2021). Zauważają, że rzadko prowadzono badania analizujące związek pomiędzy wynikami w nauce a czynnikami społecznymi i osobowościowymi.

Świętochowski (2014), Wałęcka-Matyja i Janicka (2021) przyjmują, że o przynależności do rodziny świadczy nie tyle fakt wspólnego zamieszkiwania, co zdolność członków rodziny do reagowania i udzielania sobie wzajemnej pomocy, wsparcia społecznego. Ta responsywność wynika głównie z siły oraz charakteru relacji łączących osoby tworzące rodzinę. Podkreśla się, że więzi rodzinne mają charakter uczuciowy oraz są bardziej stabilne niż w innych grupach społecznych, stąd system rodzinny jest najczęściej udzielającym wsparcia swoim członkom. Rodzina rozpatrywana w ujęciu systemowym (por. de Barbaro, 1999; Kalus, 2009; Kaźmierczak, 2015; Minuchin, 1988; Plopa, 2005; Satir, 2000) stanowi grupę podstawową, najsilniej i w sposób cyrkularny oddziałującą na każdego ze swoich członków. Dlatego określonego zachowania człowieka nie można ujmować jednowymiarowo i deterministycznie.

W powszechnym rozumieniu „wsparcie” to tyle, co okazanie komuś pomocy, np. w formie zasiłku finansowego. To jeden z możliwych wariantów wspierania (Kacperczyk, 2006). Jest nim także okazywanie jednostce pomocy w sytuacjach stresowych (Jaworowska-Oblój, Skuza, 1986). Wsparcie to zasoby będące efektem interakcji z innymi ludźmi, skutek przynależności człowieka do społeczeństwa, zaspokojenie jego potrzeb w sytuacjach trudnych przez osoby znaczące (Heszen-Celińska, Sęk, 2020; Sęk, 2001).

W zrealizowanych badaniach podjęto próbę ustalenia jednostkowych, rodzinnych i rówieśniczych uwarunkowań osiągnięć szkolnych, za wskaźnik których przyjęto oceny szkolne uczniów w okresie adolescencji. Celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób czynniki związane z jednostką, jej środowiskiem rodzinnym oraz rówieśniczym objaśniają poziom osiągnięć szkolnych u dorastających uczniów. Oczekiwano, że przy uwzględnieniu płci badane wyznaczniki, takie jak: prężność, spostrzegane wsparcie od dziadków, otrzymywane wsparcie od dziadków oraz jakość komunikacji z rówieśnikami będą odmiennie współdecydować o osiągnięciach szkolnych u dziewcząt w porównaniu do chłopców.

Zaprezentowany problem wydaje się ważny zarówno dla rozwoju teorii psychologii społecznej edukacji, jak również pedagogiki (zagadnień związanych z wychowaniem dzieci ogólnie). Co więcej, uważa się, że omawiane wyniki mogą być przydatne w edukacji praktycznej. W pracy

pokazano, że zmiany związane ze wsparciem pochodzącym od dziadków i z odpornością psychiczną mogą pozytywnie wpływać na wyniki młodzieży w nauce. Autorki dostrzegają, że złożoność oraz wieloaspektowość przedstawionych treści sprawia, że w tym opracowaniu możliwe było zreferowanie jedynie wybranych zagadnień z tego zakresu. Zostały one zawarte w pięciu częściach publikacji, obejmujących ujęcie teoretyczne oraz weryfikację empiryczną podjętego tematu.

W pierwszej części monografii odniesiono się do pojęcia sukcesu szkolnego oraz jego wymiarów: subiektywnego i obiektywnego. Podkreślono rolę kontekstu rozwojowego, zarówno w odniesieniu do wspierania drogi prowadzącej adolescenta w stronę sukcesu, jak i ograniczeń płynących ze strony najbliższego środowiska. W rozdziale drugim analizie psychologicznej poddano czynniki jednostkowe mające istotne znaczenie dla osiągnięć szkolnych. Przedstawiono przegląd wyników badań uzasadniający rolę takich zmiennych jak: wymiary osobowości, zjawiska emocjonalne, jakość i skuteczność komunikacji interpersonalnej, poziom ilorazu inteligencji, inteligencji emocjonalnej, samooceny oraz motywacji. Najwięcej uwagi poświęcono jednak kwestii prężności psychicznej – ze względu na stosunkowo małe zainteresowanie badaczy związkami tego zagadnienia z osiągnięciami szkolnymi. Wskazano także na znaczenie jakości komunikacji międzyrodzicielskiej, która przekłada się na jakość relacji interpersonalnych w grupie szkolnej, niezwykle istotnych w procesie edukacji adolescentów.

W kręgu zainteresowań poznawczych autorek (rozdział trzeci) ujawniły się obszary dotyczące roli rodziny w procesie edukacji. Rozpatrzono znaczenie pozycji społecznej i statusu materialnego rodziny oraz wpływ jej struktury, zaś w szczególności skoncentrowano się na tych czynnikach relacyjnych, do których należą wsparcie dziadków, a także rola i właściwości rodzin w kształtowaniu prężności u młodych ludzi, głównie w kontekście międzypokoleniowości.

W rozdziale o charakterze metodologicznym (czwartym) przedstawiono przyjęte problemy badawcze, cele badań, pytania i hipotezy badawcze, narzędzia badawcze, scharakteryzowano grupę badaną oraz zastosowaną procedurę badań.

W rozdziale piątym omówiono wyniki uzyskane w rezultacie przeprowadzenia badań własnych nad jednostkowymi, rodzinnymi oraz relacyjnymi uwarunkowaniami osiągnięć szkolnych uczennic i uczniów.

Dwie ostatnie części pracy stanowią podsumowanie uzyskanych wyników badań własnych w odniesieniu do aktualnego stanu wiedzy psychologicznej z tego zakresu, co zostało zawarte w dyskusji. Z kolei

aplikacyjny aspekt w zakończeniu pozwala na syntetycznie ujęcie wniosków płynących z przeprowadzonych badań, w sposób akcentujący ich znaczenie dla pracy psychologicznej oraz pedagogicznej w obszarze wychowawczym i terapeutycznym.

Uzasadnienie dla podjęcia przez autorki ukazanej w monografii problematyki stanowiło przekonanie, że znajomość złożoności procesów oraz uwarunkowań prowadzących do wyznaczenia najistotniejszych czynników określających możliwość osiągnięcia sukcesów szkolnych przez młodych ludzi jest niezwykle ważna ze względu na rolę, jaką one odgrywają. Przyczyniając się do podniesienia poziomu samooceny, pozycji społecznej w grupie, zrealizowania potrzeby uznania i samorealizacji, poszerzenia horyzontów myślowych, stwarzają tym samym możliwości zachowania prawidłowego zdrowia psychicznego oraz jakości życia ludzkiego.

# 1. Osiągnięcia szkolne uczniów – charakterystyka pojęcia

Osiągnięcia szkolne (sukces) to skutek procesu efektywnego gromadzenia wiedzy, który najczęściej jest ustalany na podstawie liczby zdanych egzaminów. Traktowanie sukcesu szkolnego jednakowo jako uzyskiwanie wysokich wyników w nauce lub jako powodzenie na egzaminach, jest dość powszechnie przyjęte tak w literaturze psychologicznej, jak i pedagogicznej. Jednym z najistotniejszych wskaźników osiągnięć szkolnych są oceny otrzymywane przez uczniów z poszczególnych przedmiotów, a średnia ocen jest miarą ich sprawności funkcjonowania w szkole (Sękowski, 2001, s. 89). Osiągnięcia szkolne dowodzą o możliwościach intelektualnych dziecka i jego stosunku do nauki (Jakubowicz-Bryx, 2007). Wyniki badań pokazują, że edukacyjne dokonania stały się wskaźnikiem sukcesu na poziomie szkoły. Jeszcze do niedawna uczniowie niechętnie odpowiadali na pytania dotyczące tego zagadnienia, ale z ostatnich badań wynika, że oceny szkolne jawią się jako kategoria ich sukcesu lub porażki (Świda-Ziemia, 2005).

Osiągnięcia szkolne ujmowane są jako wynik procesu dydaktyczno-wychowawczego, który uczniowie zawdzięczają szkole. Świadczą więc o stopniu opanowania przez uczniów wiedzy i sprawności, rozwinięciu ich zdolności, zainteresowań i motywacji, ukształtowaniu przekonań i postaw. Do osiągnięć szkolnych zalicza się również takie formalne efekty pracy szkolnej, jak pozytywne wyniki sprawdzianów, egzaminów, ukończenia klasy, szkoły czy zdobycie zawodu (Okoń, 1996). W określaniu szkolnych dokonań podkreśla się istotę środowiska szkolnego, jego celowego działania opartego na systemach kształcenia, zawierających opis działań prowadzących do osiągnięcia sukcesu (Niemierko, 2002). Niektórzy badacze utożsamiają osiągnięcia szkolne z poziomem wiedzy i z umiejętnościami zdobytymi w szkole (Strelau, 2008), których istotą jest uzyskanie przez ucznia jak najlepszych wyników w nauce szkolnej. Ponadto, osiągnięcia szkolne są jednym z najważniejszych czynników wyznaczających

aspiracje nie tylko uczniów, ale także ich rodziców – choć ustalanie społecznych kryteriów powodzenia szkolnego wciąż może budzić wątpliwości. Występuje możliwość, że arbitralnie uznane kryteria powodzenia nie biorą pod uwagę osobistego ujęcia sukcesu, który może, choć nie musi, pokrywać się z kryteriami społecznymi (Sternberg, 2001). Może być też tak, że niektórzy uczniowie świadomie przykładają mniejszą wagę do sukcesów szkolnych, koncentrując się na aktywności pozaszkolnej, na przykład na sporcie lub muzyce.

W odniesieniu do adolescentów najczęściej wyróżnia się trzy najważniejsze, subiektywne warunki sukcesu życiowego: odczuwany (wymiar subiektywny) progres w karierze (wymiar edukacyjny/zawodowy), spełnienie w relacji z innymi (wymiar afiliacyjny, w szczególności dotyczący relacji wewnątrzrodzinnych) oraz aktywny wypoczynek (wymiar samorealizacyjny, odnoszący się głównie do działań motywujących związanych ze spędzaniem czasu wolnego) (Pinquart, Silbereisen, 2010). Uznając tę koncepcję za ważną w badaniach sukcesów uczniów, skupiono się na poznaniu ich w trzech powyższych dymensjach, zwracając szczególną uwagę na wymiar subiektywny.

Powodzenie szkolne stanowi istotny czynnik prawidłowego rozwoju psychicznego, społecznego oraz emocjonalnego dzieci i młodzieży. Znajduje to wyraźne odzwierciedlenie m.in. w teorii Erika Eriksona o dużym znaczeniu dla psychologii – traktowanej jako dziedzictwo w zakresie analizy rozwoju człowieka. W koncepcji rozwoju psychospołecznego Eriksona (2004) ten właśnie rozwój jednostki odbywa się przez rozwiązywanie specyficznych kryzysów, charakterystycznych dla wyróżnionych przez autora ośmiu stadiów. Zaliczane są tu: niemowlęctwo (kryzys: *ufność – brak ufności*), wczesne dzieciństwo (kryzys: *autonomia – wstyd i wątpliwości*), średnie dzieciństwo (kryzys: *inicjatywa – poczucie winy*), wiek szkolny (kryzys: *pracowitość – poczucie niższości*), okres dorastania (kryzys: *tożsamość osobowa – dyfuzja ról społecznych*), okres wczesnej dorosłości (kryzys: *intymność – izolacja*), okres średniej dorosłości (kryzys: *generatywność – stagnacja*) oraz okres późnej dorosłości (kryzys: *integralność – rozpacz*). Uważa się, że sekwencja wyzwań rozwojowych ma charakter uniwersalny i jest ponadkulturowa. Udana rozwiązanie każdego kryzysu stwarza jednostce warunki przejścia do następnego stadium rozwojowego oraz ułatwia kształtowanie nowych charakterystyk ego. Natomiast niesatysfakcjonujące przejście kryzysu wiąże się z różnego typu trudnościami w funkcjonowaniu psychospołecznym oraz stwarza konieczność zmierzenia się z nim w przyszłości (Erikson, 2004).

Uznając i przyjmując stanowisko, iż dziecko należy spostrzegać jako pełnowartościową oraz ciągle zmieniającą się jednostkę, która podejmując edukację szkolną znajduje się w procesie rozwojowym determinującym przebieg całego jej życia i z tego powodu wymaga szczególnego wsparcia i pomocy.

W koncepcji rozwoju psychospołecznego Eriksona (2004) dzieci w młodszym wieku szkolnym, obejmującym fazę latencji, stoją przed koniecznością rozwiązania kryzysu między pracowitością a poczuciem niższości, zaś adolescenti w fazie pokwitania i dorostania przechodzą kryzys zachodzący pomiędzy ukształtowaniem tożsamości osobowej a dyfuzją (rozproszeniem) ról społecznych. W przypadku młodszych dzieci pozytywne rozwiązanie kryzysu wiąże się z ukształtowaniem poczucia kompetencji i skuteczności w działaniu. W późniejszym etapie życia decyduje ono także o poprawnym stosunku do pracy, zespołu, z którym się współpracuje i zdolności do osiągania sukcesu. Z kolei sytuacja niepowodzenia oraz utrata statusu w grupie rówieśniczej wywołuje u ucznia poczucie niższości, które utrudnia mu realizowanie zadań oraz identyfikację z grupą klasową. Występuje także wysokie ryzyko, że dziecko może stać się zależne od stawianych mu zadań i w przyszłości mieć przekonanie, iż jedynym kryterium wartości człowieka jest sprostanie stawianym mu oczekiwaniom (Kołodziejczyk, 2011).

Patrząc z perspektywy psychologicznej, brak sukcesów oraz trudności w nauce dziecka mogą prowadzić do wystąpienia u niego zaburzeń emocjonalnych, a te z kolei pociągają za sobą dezorganizację zachowania (Przetacznik, Włodarski, 1980). W zależności od wyników w nauce kształtują się wzajemne relacje pomiędzy uczniem a rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami (Domagała-Zyśk, 2004; Węgrzyn-Białogłowicz, 2017). Studia empiryczne nad zagadnieniem pokazały, że uczniowie, którzy uzyskują wyższe oceny szkolne, to osoby odnoszące większy sukces niż uczniowie z niższymi ocenami. Dziecko doświadczające niepowodzeń w nauce narażone jest na długotrwały stres. Sytuacja, w której nie radzi sobie tak dobrze jak inni, powoduje u niego spadek poczucia własnej wartości oraz sprawia, że osoba buduje negatywny obraz samego siebie. Skutkiem takiego stanu mogą być nerwice, które rzutują nie tylko na sytuację szkolną dziecka, ale także na jego doświadczenia pozaszkolne. Uczeń, który doznaje ciągłych porażek, może nawet doświadczać zaburzeń w funkcjonowaniu psychicznym (zaniżona samoocena, poczucie wyuczonej bezradności, zaburzenia typu eksternalizacyjnego, internalizacyjnego). Skrajną formą takich zaburzeń jest fobia szkolna, w której przedmiotem lęku jest szkoła, związana z nią tematyka i jej atrybuty (Schaffer, 2022).