



UMCS

UNIwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

W Lublinie

Szkoła Doktorska Nauk Społecznych

Dziedzina: **nauki społeczne**

Dyscyplina: **pedagogika**

Oktawia Zalewska

nr albumu: 251888

**Poczucie sensu życia a wybrane zasoby
osobiste wychowanków pieczy zastępczej
stojących u progu usamodzielnienia**

**(Meaning in life and selected personal
resources of foster care youths standing
on the threshold of independence)**

Rozprawa doktorska przygotowywana pod kierunkiem naukowym

dr hab. Danuty Wosik-Kawala, prof. UMCS

w Instytucie Pedagogiki

LUBLIN 2024

Streszczenie

Tematem rozprawy doktorskiej jest poczucie sensu życia a wybrane zasoby osobiste wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.

Niniejsza dysertacja składa się z sześciu rozdziałów. Pierwszy poświęcony jest problematyce sensu życia, ze szczególnym uwzględnieniem logoteorii Viktora E. Frankla, która stanowi podstawę teoretyczną pracy. Rozdział drugi zawiera opis wybranych zasobów osobistych, tj. prężności psychicznej, radzenia sobie ze stresem, poczucia własnej skuteczności i samooceny w kontekście wychowanków pieczy zastępczej, które zostały wybrane z uwagi na fakt, iż każda jest związana z funkcjonowaniem psychospołecznym człowieka. Trzeci rozdział rozprawy dotyczy współczesnej pieczy zastępczej, która składa się z dwóch wzajemnie się uzupełniających form: instytucjonalnej i rodzinnej. Czwarty rozdział przedstawia metodologię badań własnych oraz ich główny cel, jakim jest określenie zależności między poczuciem sensu życia a wybranymi zasobami osobistymi wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej, stojących u progu usamodzielnienia, jak również ustalenie typów wychowanków pieczy zastępczej na podstawie poczucia sensu życia i posiadanych przez nich zasobów. Rozdział piąty stanowi opis uzyskanych wyników. Ostatnim rozdziałem jest podsumowanie i dyskusja wyników badań własnych. Zakończenie pracy zawiera wnioski i implikacje praktyczne.

Materiał empiryczny został zgromadzony za pomocą metody sondażu diagnostycznego z użyciem techniki ankiety. W badaniach wykorzystano następujące narzędzia: *Skalę Poczucia Sensu Życia* skonstruowaną przez autorkę niniejszej dysertacji, *Skalę Pomiaru Prężności* (SPP-18) Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego, *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych* (CISS) autorstwa Endler i Parker, a w polskiej adaptacji Strelau, Jaworowskiej, Wrzesińskiego i Szczepaniaka, *Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności* (GSES) Schwarzera, Jerusalem i Juczyńskiego oraz *Skalę Samooceny* (SES) Rosenberga.

Uzyskane rezultaty badań cechują się wartością poznawczą oraz aplikacyjną poprzez wskazanie kierunku i charakteru pracy z wychowankami pieczy zastępczej oraz rewizję dotychczasowego negatywnego postrzegania instytucjonalnej pieczy zastępczej.

Słowa kluczowe: poczucie sensu życia, prężność psychiczna, radzenie sobie ze stresem, poczucie własnej skuteczności, samoocena, piecza zastępcza, proces usamodzielnienia

The topic of this dissertation is the meaning of life vs. selected personal resources of foster care youths standing on the threshold of independence.

This dissertation consists of six chapters. The first is devoted to the issue of the meaning of life, with particular emphasis on Viktor E. Frankl's logotherapy, which forms the theoretical basis of the thesis. The second chapter contains a description of selected personal resources: resilience, coping with stress, self-efficacy and self-esteem in the context of foster care alumni, which were chosen because each is related to human psychosocial functioning. The third chapter of the dissertation deals with contemporary foster care, which consists of two complementary forms: institutional and family. The fourth chapter presents the methodology of our own research and the main objective of the study, which is to determine the relationship between the meaning of life and selected personal resources of family and institutional foster care alumni standing on the threshold of independence, as well as to determine the types of foster care alumni based on their meaning of life and their resources. The fifth chapter is a description of the results obtained. The last chapter is a summary and discussion of the results of our own research. The finalization of the work includes conclusions and practical implications.

The empirical material was collected by means of a diagnostic survey method using a questionnaire technique. The following tools were used in the study: The Meaning of Life Scale constructed by the author of this dissertation, the Stress Measurement Scale (SPP-18) by Oginska-Bulik and Juczynski, the Coping with Stressful Situations Questionnaire (CISS) by Endler and Parker, and in the Polish adaptation by Strelau, Jaworowska, Wrzesinski and Szczepaniak, the Generalized Self-Efficacy Scale (GSES) by Schwarzer, Jerusalem and Juczynski, and the Rosenberg Self-Esteem Scale (SES).

The obtained results of the research are characterized by cognitive and applied value by indicating the direction and nature of work with foster care alumni and revising the previous negative perception of institutional foster care.

Keywords: meaning in life, resilience, coping with stress, self-efficacy, self-esteem, foster care, process of independence

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Rozdział I. Problematyka sensu życia	11
1.1. Sens życia w filozofii greckiej	11
1.2. Sens życia w podejściu starotestamentalnym.....	14
1.3. Chrześcijański sens życia	19
1.4. Problematyka sensu życia w psychologii.....	20
Rozdział II. Wybrane zasoby osobiste wychowanków pieczy zastępczej	30
2.1. Zasoby osobiste – wyjaśnienie pojęcia i klasyfikacje.....	30
2.2. Prężność psychiczna.....	33
2.3. Radzenie sobie ze stresem	37
2.4. Poczucie własnej skuteczności	40
2.5. Samoocena.....	43
Rozdział III. Współczesna piecza zastępcza w Polsce	46
3.1. Organizacja pieczy zastępczej.....	47
3.2. Proces usamodzielnienia wychowanków pieczy zastępczej	53
Rozdział IV. Metodologia badań własnych	57
4.1. Cel pracy, problemy badawcze i hipotezy robocze.....	57
4.2. Metoda i technika badawcza	61
4.3. Charakterystyka zastosowanych narzędzi badawczych	63
4.4. Organizacja badań i osoby badane	82
4.5. Metody analiz statystycznych	84
Rozdział V. Wyniki badań własnych	86
5.1. Wyniki badań w zakresie poczucia sensu życia badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia w świetle badania Skalą Poczucia Sensu Życia (SPJŻ)	86
5.2. Wyniki badań w zakresie prężności wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia w świetle badania Skalą Poczucia Prężności (SPP-18).....	102
5.3. Wyniki badań w zakresie radzenia sobie ze stresem wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia w świetle badania Kwestionariuszem Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS).....	114
5.4. Wyniki badań w zakresie poczucia własnej skuteczności wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia w świetle badania Skalą Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES)	134

5.5. Wyniki badań w zakresie samooceny wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia w świetle badania Skalą Samooceny Rosenberga (SES)	139
5.6 Zależność pomiędzy poczuciem sensu życia a wybranymi zasobami osobistymi wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia w świetle badań własnych.....	144
5.6.1 Zależność między poczuciem sensu życia a prężnością psychiczną badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	145
5.6.2 Zależność między poczuciem sensu życia a radzeniem sobie ze stresem badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	147
5.6.3 Zależność między poczuciem sensu życia a poczuciem własnej skuteczności badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia	148
5.6.4 Zależność między poczuciem sensu życia a samooceną badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	149
5.7 Próba typologii wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia na podstawie ich poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych	150
Rozdział VI. Podsumowanie i dyskusja wyników	160
6.1. Poziom poczucia sensu życia i zasobów osobistych (prężności, radzenia sobie ze stresem, poczucia własnej skuteczności i samooceny).....	161
6.2. Różnice pomiędzy wychowankami instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej w zakresie poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych (prężność, radzenie sobie ze stresem, poczucie własnej skuteczności i samoocena)	164
6.3. Zależność pomiędzy poczuciem sensu życia a zasobami osobistymi (prężnością, radzeniem sobie ze stresem, poczuciem własnej skuteczności i samooceną).....	168
6.4. Typologia wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia na podstawie ich poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych	170
Zakończenie	173
Bibliografia.....	177
Spis tabel	201
Spis wykresów.....	204
Aneksy	207

Wstęp

Poczucie sensu życia jest zagadnieniem eksplorowanym na gruncie filozofii, psychologii, pedagogiki czy socjologii. Jest konstruktem teoretycznym, ściśle powiązany m z pojęciami takimi jak dobrostan psychiczny, wartości czy wychowanie. W naukach społecznych, takich jak pedagogika, problematyka sensu życia koncentruje się na odpowiednich oddziaływaniach wychowawczych, których celem jest wspieranie w człowieku procesów poznawczych sprzyjających refleksji egzystencjalnej i kształtowaniu umiejętności przydatnych z punktu widzenia samodzielnego i dojrzałego życia (Spętana, 2019, s. 12).

Wychowanie jest procesem, który zależy od kontekstu relacyjnego (Kowalski, Albański, 2022, s. 85), tj. relacji łączących dziecko z osobą wychowującą ze środowiskiem, w którym wzrasta, czy z innymi składnikami ekosystemu dziecka. Ten kontekst stanowi punkt wyjścia, gdyż determinuje formę, jakość i rodzaj podejmowanych działań wychowawczych. W pieczy zastępczej mamy do czynienia z dwoma rodzajami relacji z wychowawcą, z którym dziecka nie łączą więzy krwi lub z członkiem rodziny (z wyłączeniem rodziców). W przypadku umieszczenia dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej lub niespokrewnionej rodzinie zastępczej, wychowanie staje się dużym wyzwaniem, gdyż wymaga zbudowania relacji, która w rodzinach biologicznych ma źródła genetyczne. Efekty metod wychowania można na bieżąco weryfikować w oparciu o postawę wychowanka. Jednak o powodzeniu procesu wychowania można mówić analizując dorosłe losy wychowanka poprzez to, w jaki sposób funkcjonuje on w społeczeństwie oraz na ile czuje się szczęśliwy, tj. na ile czuje, że życie ma sens.

Pojęcie *poczucie sensu życia* ma swoje źródło w filozofii starożytnej. Spośród wielu koncepcji dotyczących szczęścia epikurejski hedonizm i arystotelesowska eudajmonia najbardziej zapisały się w powszechnej świadomości. Synonimem szczęścia według pierwszej było życie przyjemne, natomiast w drugiej życie moralne (Lalak, 2019, s. 197). Logoteoria Viktora E. Frankla bez wątpienia jest bliższa rozważaniom Arystotelesa, skupia się bowiem na poszukiwaniu przez człowieka sensu, a tego rodzaju dążenie jest najsilniejszą motywacją (Frankl, 2010, s. 50). Ten wiedeński psychiatra żydowskiego pochodzenia doświadczył Holocaustu. Jedni powiedzieliby, że przetrwał, inni, że wytrzymał. Jednak słowo *przeżył* wydaje się najwłaściwszym, gdyż nabiera w obliczu jego intelektualnej spuścizny nowego znaczenia: Frankl nie tylko nie umarł w obozie koncentracyjnym, ale wszystko, czego w nim doświadczył, wykorzystał przy stworzeniu bardzo bliskiej człowiekowi teorii, która stała się podwaliną uznanej psychoterapii (Frankl, 2008). Tym samym, fakt wyboru logoteorii jako

podstawy teoretycznej niniejszej rozprawy doktorskiej, stał się niejako wyrazem najgłębszego szacunku do przeżyć i doświadczeń wychowanków pieczy zastępczej.

Pobyt dzieci i młodzieży w pieczy zastępczej na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat przeszedł ogromną metamorfozę, wynikającą ze zmian polityki rodzinnej, która poprawiła komfort życia podopiecznych podczas pobytu w pieczy (Płasek, 2019, s. 10). Jednak wielokrotne analizy sytuacji życiowej usamodzielnionych wychowanków wskazują, że mają oni liczne trudności po opuszczeniu pieczy zastępczej i często doświadczają poczucia beznadziei i pustki pomimo oferowanych im form wsparcia. Zasadnym jest zastanowienie się, czy zamiast forsowania konieczności większych nakładów finansowych dla usamodzielniających się wychowanków, nie należałoby zainwestować w odpowiednie oddziaływania wychowawcze i profilaktyczne, które poprawiłyby dobrostan psychiczny wychowanków. Tym sposobem zasoby osobiste wychowanków stały się drugim składnikiem poszukiwań badawczych niniejszej rozprawy doktorskiej. Rozważania nad tym, jakie zmienne mogą mieć związek z rozwijaniem się w młodym człowieku poczucia sensu życia przyczyniły się do wyróżnienia następujących zasobów: prężności psychicznej, radzenia sobie ze stresem, poczucia własnej skuteczności i samooceny.

Prężność psychiczna jest zasobem informującym, na ile jednostka jest w stanie dostosować się do zmieniających się okoliczności życiowych, tj. odzyskać równowagę po konfrontacji z bodźcem naruszającym stan psychiczny. Umiejętność adaptacji nie ogranicza się tylko do społecznego przystosowania się, ale wyraża zdolność poznawczego przetworzenia wydarzenia wywołującego silne doznania i przeżycia (Block, Kremen, 1996, s. 350). Co więcej, prężność psychiczna to nie tylko produktywne zarządzanie stresem przez człowieka, ale też zdolność mózgu do kontrolowania układu nerwowego i hormonalnego w konfrontacji z silnym doświadczeniem (Southwick, Charney, 2018, s. 19). Perspektywa czasowa i rozwojowa różnicuje prężność psychiczną od kolejnego wybranego zasobu, jakim jest radzenie sobie ze stresem. Preferowane przez człowieka style radzenia sobie ze stresem są określoną sekwencją działań nastawioną na eliminację, bądź redukcję dyskomfortu psychicznego spowodowanego przez zdarzenie stresowe, natomiast prężność psychiczna jest pojęciem szerszym, gdyż jej ocena następuje po pewnym czasie od działania bodźca. Innymi słowy, na prężność danego człowieka składa się wiele składowych, a radzenie sobie ze stresem jest jedną z nich. Drugi aspekt różnicowy wskazuje, że główną funkcją prężności jest konstelacja stabilności (poznawczych, fizjologicznych), która jest pomostem między radzeniem sobie ze stresem a rozwojem jednostki. Oznacza to, iż wraz ze wzrostem prężności człowiek rozwija się (Leipold, Greve, 2009).

Trzecią wybraną zmienną jest poczucie własnej skuteczności, które określa przekonanie człowieka o osobistej zdolności do poradzenia sobie z wyzwaniami i osiągnięcia wybranych celów. Świat nauk społecznych zainteresował się tym konstruktem za sprawą Alberta Bandury, który wskazywał, że poczucie własnej skuteczności jest głównym czynnikiem motywacji, zdrowia psychicznego i sukcesu człowieka, co zostało niejednokrotnie potwierdzone w badaniach (Calicchio, 2023). Wybór tej zmiennej podyktowany był chęcią uchwycenia w badaniach kolejnego wymiaru osobowości człowieka, jakim jest poziom wiary we własne możliwości. O ile radzenie sobie ze stresem dotyczy stylu mierzenia się z wydarzeniem stresowym, prężność psychiczna wskazuje na rozwojowe zmiany w osobowości człowieka pod wpływem trudnych doświadczeń, to poczucie własnej skuteczności wskazuje na element motywacyjny, będący katalizatorem bądź inhibitorem aktywności człowieka.

Ostatnim elementem tego kwartetu zasobów osobistych jest samoocena. Została wybrana jako zasób dotyczący postawy względem *ja*. Rosenberg (1965, s. 30) wskazywał, że można ją interpretować jako stosunek wobec siebie w oparciu o dwa układy odniesienia. Pierwszym są inni ludzie, a drugim – wewnętrzne standardy jednostki. Samoocena jest częścią składową szerszego pojęcia jakim jest obraz siebie, którego istotą jest regulowanie relacji człowiek-otoczenie. Zdolność różnicowania własnej wartości względem innych jest podstawą do ukształtowania się poczucia własnej wartości i samooceny, które budują strukturę *ja* (Reykowski, 1979, s. 158). Samoocena jest uogólnioną postawą wobec samego siebie, która wpływa na nastrój jednostki, zachowanie, relacje z innymi i wynika z rozbieżności pomiędzy idealnym obrazem siebie a aktualną koncepcją siebie (Zimbardo, Formica, 1963, s. 143). Biorąc pod uwagę aspekt osobowości, którego egzemplifikacją jest samoocena, uznano, że stanowi ona właściwą zmienną do opisu funkcjonowania wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia obok pozostałych zasobów osobistych.

Niniejsza dysertacja doktorska będzie próbą rozszerzenia badań nad poczuciem sensu życia wychowanków pieczy zastępczej oraz wybranych zasobów osobistych. Treści zawarte w rozprawie zostały opisane w sześciu rozdziałach. W pierwszym przybliżono problematykę sensu życia od filozofii starożytnej przez kulturę judeochrześcijańską po współczesne rozważania psychologiczne nad sensem ludzkiego istnienia. W drugim rozdziale dokonano charakterystyki wybranych zasobów osobistych w kontekście wychowanków pieczy zastępczej, takich jak prężność psychiczna, radzenie sobie ze stresem, poczucie własnej skuteczności oraz samoocena. Trzeci rozdział ukazuje zagadnienie pieczy zastępczej jako formy wsparcia małoletnich w ramach kompetencji odpowiednich jednostek samorządowych w oparciu o właściwe Ustawy. W czwartym rozdziale poświęconym metodologii,

przedstawiono cel, problemy i hipotezy badawcze, a także model badań. Następnie scharakteryzowano zastosowaną metodę badawczą, opisano strategię badań zasadniczych i dokonano charakterystyki osób badanych. W tym rozdziale opisano także badania pilotażowe weryfikujące trafność diagnostyczną autorskiej Skali Poczucia Sensu Życia. Rozdział piąty został poświęcony prezentacji wyników badań własnych. Jego pierwsza część dotyczyła określenia poziomu badanych zmiennych i wykazaniu różnic pomiędzy wychowankami instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej ze względu na poczucie sensu życia i wybrane zasoby osobiste. W drugiej części rozdziału metodologicznego określono zależności pomiędzy zmienną wyjaśnianą a zmiennymi wyjaśniającymi, a w trzeciej – przedstawiono propozycję typologii badanych wychowanków pieczy zastępczej ze względu na określone zmienne. Rozdział szósty przedstawia dyskusję i interpretację uzyskanych wyników badań własnych w odniesieniu do aktualnego przeglądu badań naukowych korespondujących z podejmowaną w dysertacji problematyką. W ostatniej części rozprawy doktorskiej omówiono implikacje praktyczne przeprowadzonych badań oraz wskazano na ograniczenia procedury badawczej. Praca zawiera także bibliografię, spis tabel i wykresów oraz aneksy z narzędziami badawczymi.

Pragnę wyrazić najserdeczniejsze podziękowania wszystkim Osobom, dzięki którym mogłam sprostać wyzwaniu, którego owocem jest ta dysertacja doktorska. W pierwszej kolejności chciałabym podziękować mojej Promotor Pani dr hab. Danucie Wosik-Kawali, prof. UMCS. Dzięki jej cierpliwości, wyrozumiałości, wiedzy oraz ogromnym pokładom dobra ten doktorat powstał. W tym miejscu nie mogłabym nie wspomnieć o dr hab. Teresie Zubrzyckiej-Maciąg, prof. UMCS, która zachęciła mnie, abym weszła na ścieżkę doktorską.

Dziękuję wszystkim wychowankom pieczy zastępczej, którzy wzięli udział w badaniu oraz Osobom, które czynnie przyczyniły się do pozyskiwania respondentów w ramach moich badań.

Dziękuję moim Przyjaciołom, którzy towarzyszyli mi podczas tych lat. Bez ich obecności i wsparcia nie powstałaby ta rozprawa.

Dziękuję mojej Rodzinie, bo zrobiłam to dla nich.

Rozdział I. Problematyka sensu życia

Zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi stanowi podstawę procesu poznania. Celem wychowania powinno być nauczenie wychowanka zadawania pytań i umiejętności poszukiwania odpowiedzi. Człowiek zdobywa wiedzę, gdy ma świadomość niewiedzy. Pytanie o sens życia jest tego rodzaju pytaniem, na które każdy człowiek może dać inną odpowiedź. Jest to też pytanie, na które odpowiedź nie może być zapożyczona, a na które już samo poszukiwanie odpowiedzi jest odpowiedzią. Tego rodzaju dociekania egzystencjalne nie przynoszą szybkich rozwiązań ani odpowiedzi. Cechują się dużym egocentryzmem, stąd niemożliwym jest podanie gotowej odpowiedzi przez kogoś innego. Rolą pedagoga jest towarzyszenie i zachęcanie do indywidualnych poszukiwań odpowiedzi o sens życia (Michalski, 2011, s. 114–117).

Od wieków ludzie zastanawiają się nad sensem swojego istnienia. Nie muszą to być bezpośrednie pytania o sens całego życia, a sytuacyjna refleksja czy to, co czyni człowiek, sprawia, że jest szczęśliwy oraz czy to, co robi jest dla niego właściwe i dobre. Dla każdego człowieka życie spełnione i pełne sensu jest czymś innym. Tak jak przez wieki jakość rozważań intelektualnych nad sensem ewoluowała, tak w każdym człowieku jest jego osobista ewolucja, której skutkiem powinno być odkrycie, czym jest sens. Jak pisał Frankl, pytanie o sens jest cechą ludzką i świadczy o duchowej dojrzałości człowieka (Frankl, 1979, s. 46).

1.1. Sens życia w filozofii greckiej

Starożytny wędrowny pieśniarz uznawany za ojca poezji epickiej, Homer, w swoim najsłynniejszym dziele „Odyseja” sugerował, że człowiek jest najsłabszą z istot na Ziemi. Pomimo obecności w mitach antycznej Hellady, śmiałej Antygony, odważnego Hektora czy mądrego Odyseusza, człowiek jawił się jako jednostka słaba i bezbronna wobec przeznaczenia, czyli woli bogów, którzy cechowali się nieśmiertelnością i nieograniczoną władzą nad losem ludzkim. Wyobraźnia Greków kreowała bogów jako istoty potężne jak żywioły, którymi również mocno targały popędy i namiętności ludzkie. Z tej potrzeby poszukiwania podobieństw pomiędzy słabym człowiekiem a silnym bogiem zrodziła się u Greków chęć do odpowiedzi na zasadnicze pytania dotyczące egzystencji człowieka: jaki jest sens życia człowieka i jaka jest jego rola we wszechświecie (Szymańska, 2015, s. 5–6).

Grecka kosmogonia, czyli zespół mitów i wyobrażeń na temat powstania świata, przeciwstawia sobie dwie siły, którym zawdzięczamy byt. Pierwszą jest pierwotna idea samoródtwa świata fizycznego, której wspólnym mianownikiem jest jedność każdego z nas.

Drugą jest różnorodność, która powstała na skutek nieprzewidywalnego ścierania się konfliktów pomiędzy stworzonymi elementami (Kowalski, 1988, s. 138–139). Obca jest starożytnym Grekom, podobnie jak myślicielom Bliskiego Wschodu, teoria Stworzyciela i jego przemyślanego aktu twórczego, którego efektem jest powstanie z niczego świata materialnego. Grecki politeizm, pomimo naznaczenia monolatrią, tj. uznania jednego z bogów – Zeusa – za nadrzędnego względem pozostałych, cechował się ludzką akceptacją u bogów szerokiego wachlarza sprzecznych sił, które równocześnie oddziałują na siebie. Co więcej, uznawali oni prawo do posiadania własnych bogów przez mieszkańców innych krain, co tylko wskazuje, że złożoność świata, wierzeń czy procesów charakteryzowała ówczesnych Greków (Breczko, 2018, s. 23). Ówczesni mieszkańcy południowej części Półwyspu Bałkańskiego i wysp na Morzu Egejskim stali na stanowisku, że świat jest konsekwencją niekontrolowanego i nieustannego procesu łączenia się i dzielenia bytów materialnych, tym samym cechuje się nieobliczalnością i ryzykiem bólu, który może ze sobą przynieść. Brak centralnego sterowania nad stworzeniem na rzecz walki wzajemnej bóstw, zwalczania się przeciwstawnych sił i obecność konfliktów składają się na grecką ideę losu człowieka. Konieczność nadania racjonalności żywiołowym przemianom, którym podlega świat człowieka, zrodziła zasadę, której wszystko podlega i która wszystko łączy, tj. Mojra, czyli Przeznaczenie. Symbolizuje ją waga w rękach najpotężniejszego z bogów, Zeusa, i to na niej ważą się losy ludzkie. Genezę słowa Mojra można za śladem badaczy antyku interpretować jako śmierć (z grec. *moros*) lub jako dzielić (z grec. *merejn*). Tym samym wyraża ona zasadę konieczności, której podlega wszystko w czasie i przestrzeni, określa, że wszystko ma swój początek i swój kres (Nowaczyk, 2004, s. 255).

Wielcy greccy filozofowie zadawali sobie pytanie o porządek we wszechświecie i rolę w nim człowieka. Podejmowane przez nich próby sprowadzić można do potrzeby znalezienia uchwytnej dla rozumu dowodu na temat związku pomiędzy różnorodnością a jednością, między stałością a zmiennością. Anaksymenes uznawał za dowód istnienia tegoż związku powietrze (Krokiewicz, 1971, s. 89), a Heraklit – ogień (Krokiewicz, 1971, s. 133). Niezależnie od ich poznawczych dociekań, które ze współczesnego punktu widzenia mogą zostać uznane za naiwne, prezentowali oni chęć racjonalnego opisu wspólnej dla wszystkich zasady stworzenia świata bez mitycznego kontekstu. Innymi słowy, chcieli oni poznać prawdę, zrozumieć ludzkie istnienie i odkryć choćby namiastkę nieśmiertelności w materialnym otoczeniu, które pojmowane było jako kruche, przemijające i ulegające rozkładowi. Ich poszukiwania można uznać za wyraz intelektualnego i psychologicznego odkrywania natury umysłu człowieka.

Refleksje filozoficzne greckich myślicieli stanowiły podwaliny atomistycznej teorii mówiącej, że wszystko dzieje się z jakiegoś powodu, jak twierdził Leukippos (Krokiewicz, 1971, s. 212–213), a związki przyczynowe można sprowadzić do zasad mechaniki, które akcentują opór i ruch w materii według Demokryta (Krokiewicz, 1971, s. 214–217). Im bardziej filozofowie przyrody próbowali racjonalnie ująć sens życia, tym bardziej dochodzili do wniosku, że to, co się dzieje, może być przypadkowe i nieprzewidywalne. Tragizm życia, tak często opisywany w mitach greckich, to według starożytnych świadomość pierwiastka irracjonalności w istnieniu człowieka. Opowiadania i legendy, którymi karmili się ludzie tysiące lat temu, były odpowiedzią na potrzebę objaśnienia losu człowieka, nadania dramatycznym wydarzeniom głębokiej istoty i poradzenia sobie z bezsilnością wobec trudów życia. Należy podkreślić, że w tamtym okresie bogactwo miast w dużej mierze opierało się na pracy niewolników, a społeczeństwo było rozwarstwione. Był to okres cywilizacyjnego i kulturowego rozkwitu. Prężnie rozwijało się rolnictwo, a także żegluga, która ułatwiała transport i handel dobrami. Pomimo postępów w poznawaniu zasad leczenia, epidemie dziesiątkowały ludność, żywioły naturalne niszczyły dobytki, a intensywne podboje najeźdźców ograbiała z bogactwa, odbierały ludziom życie i nierzadko zmuszały do niewoli. Duchowe przemyślenia ówczesnych filozofów wynikały właśnie z uwzględnienia kontekstu społeczno-gospodarczego. W porównaniu do ludzi z niższych warstw społecznych, którzy uciemiężeni codziennością i troskami o rzeczy prozaiczne, starożytni intelektualiści mieli sposobność zastanowienia się nad ludzką egzystencją. Zmartwienia pospółstwa i jego walka o byt w oczach filozofów uchodziły za jałowe, gdyż zdawały się być nonsensowne i bezużyteczne w konfrontacji z nieuchronnym przemijaniem. Myśliciele tamtej epoki wskazywali, że zawsze po rozkwicie i okresie dobrobytu przychodzi upadek. Seneka tłumaczył taki stan rzeczy hołdowaniem przez człowieka zbytowi i dobrom doczesnym. Stąd, pomimo istotnych różnic w interpretowaniu świata, wielcy filozofowie tacy jak Sokrates, Platon, Demokryt czy Arystoteles zgodnie twierdzili, że dusza jest ważniejsza niż ciało, więc to ona powinna panować nad człowiekiem. Innymi słowy, to umysł powinien wieść prymat w życiu doczesnym, więc tylko filozoficzne rozważania są warte poświęcenia. Poszukiwanie odpowiedzi na temat sensu ludzkiego istnienia przez intelektualną warstwę społeczeństwa było formą manifestowanej przez nich odpowiedzialności oraz troski o życie innych, a w efekcie odkrycia przez nich zasobów natury ludzkiej i silnej potrzeby samorealizacji (Krokiewicz, 1971, s. 23–24).

Pierwiastek sprzeczności pomiędzy ideałem porządku w świecie a irracjonalnymi siłami w przyrodzie, wśród ludzi i w umyśle człowieka był silnie zakorzeniony w umysłach mieszkańców Hellady. Nikt przed nimi nie akcentował tak silnie konfliktów wewnętrznych, wystarczy wspomnieć dramatyczne losy Prometeusza, Antygony czy Edypa. Mitologia grecka w połączeniu z poglądami filozofów greckich to nic innego, jak próba wyjaśnienia skomplikowanej natury człowieka wraz z odkryciem sensu jego życia. Podejście do świata odróżniało mędrców starożytnej Grecji od plemion hebrajskich. O ile ci pierwsi uznawali, że należy poznać prawa natury, aby im się podporządkować, o tyle ci drudzy, z nadania Boga, mieli prawo podporządkowania sobie wszystkiego, co uznali za słuszne (Kowalski, 1988, s. 14–15).

1.2. Sens życia w podejściu starotestamentalnym

Skoro problematyka sensu życia pojawia się w systemach filozoficznych, naturalnym jest, że w kulturze judeochrześcijańskiej będzie ona również ważnym zagadnieniem. W odróżnieniu od wielobóstwa greckiego, starożytni Hebrajczycy przekształcili swoje wierzenia religijne w wiarę w jednego Boga, a ich monoteizm stanowił podstawę innych religii, takich jak chrześcijaństwo czy islam. Według nich wiedza na temat ewolucji wszechświata i losów człowieka zawarta jest w Biblii. Jest to zbiór ksiąg i pism pierwotnie napisanych w języku hebrajskim, aramejskim i greckim, które uznaje się za natchnione przez Boga. Oznacza to, że jest ono w swojej istocie charyzmatem, tj. darem pochodzącym od Ducha Świętego, który polega na uchwyceniu związku pomiędzy autorem a Bogiem, który kieruje do niego swoje słowo. Pismo Święte jest opisem relacji pomiędzy Bogiem a ludźmi na przestrzeni wieków i choć przedstawia dzieje minione, to prawda w nim zawarta rezonuje na współczesnego człowieka (Witczyk, 2010, s. 161–162). W historii judaizmu i chrześcijaństwa Pismo Święte uznawano za prawdę, a wszystko, co w nim zawarte – za bezwzględnie prawdziwe. Dla wyznawców judaizmu części Starego Testamentu uznane są za święte, dla chrześcijaństwa Nowy Testament jest wypełnieniem Starego Testamentu. Początkowo odnoszono się do Biblii jako ostatecznego kryterium, źródła prawdy objawionej i poznania. Jeszcze w XVIII wieku nie wyobrażano sobie, aby konfrontować opis biblijny z innymi źródłami. Wraz z rozwojem nauk takich jak astronomia, matematyka czy fizyka zmieniało się podejście autorytetów Kościoła i judaizmu do treści przedstawionych w Biblii, gdyż starano się pogodzić dowody historyczne z jej treścią (Majewski, 2015, s. 238).

Analiza Biblii pozwala na rozpatrywanie sensu życia z punktu teocentrycznego, w którym mamy do czynienia z opisem Boga we wszechświecie, jak i antropocentrycznego, który skupia się na działaniach Boga względem człowieka. Można wyróżnić trzy fundamentalne prawdy w życiu ludzi, które dotyczą poszukiwania odpowiedzi na pytanie o sens życia. Pierwszą jest twierdzenie, że Bóg jest Stwórcą wszelkich bytów, drugim – że jest miłością, a trzecim – że Bóg stanowi kryterium dobra i zła (Golan, Bujnowski, 1998, s. 215–216). W celu szczegółowego poznania, w jaki sposób wysnuto takie wnioski, należy pokrótce prześledzić losy człowieka na kartach Pisma Świętego.

W Starym Testamencie dominuje narracja kreacjonistyczna. Świat został stworzony przez Boga dla człowieka. W tym ujęciu prawda jawi się nie jako poznanie, ale uznanie sprawczości i mocy boskiej. Antropocentryzm w kosmogonii starotestamentalnej sugeruje, że człowiek jest istotą nadrzędną, a świat został stworzony, aby zaspokajać jego potrzeby. Stanowi to pewnego rodzaju oręż w walce człowieka z przeciwnościami życia ziemskiego. Przypisanie człowiekowi możliwości władania wszystkim co żyje na ziemi, niejako uprawnia go do podporządkowania jemu wszystkiego, co żyje. Hebrajczycy potrzebowali takiego dowartościowania, które pełniło rolę również usprawiedliwienia zadawania cierpienia i bólu wszystkim żywym istotom z wyjątkiem człowieka. Stworzenie człowieka na podobieństwo i obraz Boga, któremu wszystko na Ziemi podlega, zostało uznane przez wyznawców Jahwe za uczynienie ich narodem wybranym spośród wszystkich narodów. Miało im to zapewnić bezpieczeństwo i szczęście. Wiara w tę ideę stanowiła dla nich źródło dynamizmu i optymizmu życiowego (Kowalski, 1988, s. 18). Bóg w oczach Hebrajczyków jako wojowniczy i ochraniający, był odpowiedzią na ówczesne życie plemion hebrajskich, które prowadziły koczowniczo-wędrowny tryb życia. Konsolidacja plemienna była możliwa dzięki takiemu wyobrażeniu Jahwe i zawarciu kodeksu etyczno-prawnego pomiędzy nim a ludźmi w Pięcioksięgu, w którym został opisany Dekalog. Ten zbiór zasad i nakazów unormował relacje rodowo-plemienne, gdyż odwoływał się do podstawowych dziedzin życia, takich jak poszanowanie życia, własności, oddawanie czci małżonkom czy należnego odpoczynku. Wizerunek Jahwe jako sprawiedliwego, karzącego za złe postępowanie, nagradzającego za dobro, życzliwego dla ludzi przestrzegających prawa, życzliwego dla poszkodowanych i ubogich, przede wszystkim wszechmocnego służył samoobronie psychicznej człowieka i regulacji własnego postępowania (Rams, 2017, s. 30).

Pogodzenie cierpienia i śmiertelności człowieka z majestatem Boga i stworzonym przez niego doskonałym światem ma źródło w opowieści o utraconym raju. Losy pierwszych ludzi,

Adama i Ewy, stanowiły niejako pocieszenie dla cierpiących. Mit rajski zaspokajał potrzebę sensu, gdyż w codziennym trudzie, w obserwacji przemijania życia i doświadczaniu nieszczęść, ludzie potrzebowali wizji i nadziei, że czeka ich życie wieczne pozbawione jakichkolwiek form bólu fizycznego i psychicznego. Co więcej, opowieść o zerwaniu zakazanego owocu z drzewa poznania dobra i zła przez Adama i Ewę, jest o nieposłuszeństwie względem Boga. Jest historią popełnienia grzechu, określanego później jako pierworodny, i stanowi wyjaśnienie, dlaczego człowiek stał się śmiertelny. Niepodporządkowanie się woli dobrego Boga poskutkowało ukaraniem ludzi poprzez pozbawienie ich największego daru, jakim miała być nieśmiertelność (Różycki, 1973, s. 466).

O ile mit kreacyjny skupiał się na relacji człowiek–Bóg, to historia synów Adama i Ewy opowiedziała o relacji międzyludzkiej, w tym przypadku relacji braterskiej. Opowieść o zabiciu Abla przez Kaina, z teologicznego punktu widzenia miała na celu ukazanie złożoności kontaktów pomiędzy ludźmi oraz konsekwencji bratobójstwa. Kain, zraniony, gdyż Bóg wolał ofiarę złożoną Mu przez brata, pełni rolę przykładu grzesznika, bo przelał niewinną krew. Istnieją badacze, którzy interpretując dramat braci, nie zatrzymują się na fakcie zabójstwa z zazdrości, rozgoryczenia i jednoznacznego potępienia Kaina, tylko szukają złożoności motywów, przyczyn, dlaczego Bóg bardziej upodobał sobie Abla. Dociekają, gdyż nie zadowolają się tłumaczeniem, że Kain był zły, a Abel – dobry (Czaja, 2016, s. 278–281). Na potrzeby niniejszej pracy historia braci stanowi przykład potępienia zabójstwa i ukazanie życia jako nadrzędnej wartości. Bezwzględny zakaz zabijania i poszanowania życia stanowi warunek istnienia społeczności ludzkiej i wyraz człowieczeństwa (Kowalski, 1988, s. 37). Kolejnym przykładem ukazującym skomplikowanie natury człowieka jest opowieść o wieży Babel. Zjednoczeni ludzie, posługujący się jednym językiem, postanawiają zbudować wieżę tak wysoką, aby sięgnęła nieba. Paradoksalnie im bardziej duchowo oddalali się do Boga, tym mocniej chcieli się do niego zbliżyć. Pycha, ambicja oraz potrzeba niezależności sprowadziły na człowieka karę boską w postaci pomieszania języków (Szymik, 2013, s. 77–81). Główną ideą opowieści o wieży Babel było ukazanie konsekwencji zuchwałej postawy człowieka, przekonania o ludzkiej nieomyślności i skupienia się na materialnym aspekcie życia. Innymi słowy, brak pokory oraz uznania wszechmocy Boga może sprowadzić na człowieka nieoczekiwane i niepożądane wydarzenia. Kolejnym starotestamentalnym przykładem obrazującym boską ingerencję w losy ludzi, którzy wybierają drogę grzechu jest opowiadanie o potopie. Z woli Boga na świat zostaje zesłany potop, z którego ocalony zostanie tylko jeden sprawiedliwy i posłuszny Bogu Noe wraz z rodziną. Można analizować tę historię z punktu

widzenia niewłaściwego postępowania ludzi, którzy sprowadzili na siebie gniew Boży. Jednak, biorąc pod uwagę kształtowanie się w człowieku poczucia sensu życia, istotniejszym jest przymierze jakie zawarł Bóg z Noem, które stało się symbolem miłosierdzia i łaski. Bóg złożył obietnicę, że kataklizm taki jak potop nie zostanie już nigdy zesłany na człowieka (Dziadosz, 2010, s. 64–75). Historia Noego pełni rolę obrazu życia moralnego: bogobojność i posłuszeństwo jest źródłem ocalenia, a cnotliwe postępowanie i pobożność są przez Boga nagradzane (Adamczyk, 2010, s. 34).

W Starym Testamencie pojawiają się na przemian przykłady grzechów i upadków ludzi z katastrofami, które ich dotyczą oraz aktami przebaczenia ze strony Jahwe. Losy Abrahama, nazywanego ojcem wiary, stanowią przykład zawiązania się przyjaźni pomiędzy człowiekiem a Bogiem. Abraham jawi się jako człowiek bezwzględnie podporządkowany woli Boga i ufający w złożone mu obietnice. Wystawiony na próbę, kiedy to jest gotowy złożyć w ofierze swojego umiłowanego syna, pokazuje potęgę wiary. Stanowi przykład człowieka, który w tradycji judeochrześcijańskiej uchodzi za wzór i uosabia doskonałość, gdyż swoim bezgranicznym oddaniem, przekraczającym to, co logiczne i ludzkie, sprowadza na siebie Boże błogosławieństwo (Pochwat, 2010, s. 535–542). Posłuszeństwo Abrahama wobec woli Stwórcy skutkowało zawarciem przymierza, które polegało na obdarzeniu Abrahama licznym potomstwem i ustanowieniem go ojcem wielu narodów (Jasiński, 2015, s. 115–116). Życie Abrahama, obok innych patriarchów Starego Testamentu, ukazuje formowanie się u człowieka nowego sensu istnienia, a mianowicie zapewnienie ciągłości genealogicznej, poprzez posiadanie potomstwa i pracę wykonywaną na rzecz zapewnienia rodzinie bezpieczeństwa, pomyślności i zdrowia. U Hebrajczyków wyrazem miłości było założenie rodziny i troska o poszczególnych jej członków. Rodzina pełniła funkcję ostoi i sprzyjała rozwojowi człowieka (Kowalski, 1988, s. 53–55).

Nadanie wyższego sensu życiu poprzez przeciwstawienie się Hebrajczyków szerzącemu się politeizmowi i moralnemu zepsuciu można określić monoteizmem etycznym. Promowanie przez nich idei sprawiedliwości w osobie jedyne Boga oraz niezgoda na krzywdę stanowiło potrzebę nadania życiu zasadności i sensowności. Ich zdaniem tylko życie oparte na Bogu miało sens. Zasady były istotne, o ile miały swoje źródło w Bogu i w porządku przez niego stworzonym (Rabiej, 2016, s. 447). Doświadczenie klęski i cierpienia było konsekwencją pogwałcenia nakazów Stwórcy, a zsyłane kary pełniły funkcję moralizatorską: miały wzbudzić żal i skruchę, a w przyszłości zapobiec grzechowi. Z punktu widzenia współczesnego czytelnika pism Starego Testamentu nie może umknąć fakt odpowiedzialności

zbiorowej. Krytyka zła i afirmacja dobra odbywały się poprzez zjawiska masowe. Poszczególnej ocenie podlegały zachowania całych grup, a nie poszczególnych jednostek. Sprzyjało to wykształceniu w ludziach poczucia wspólnotowości i łączenia się w grupy wyznawców (Kowalski, 1988, s. 85). Kolektyw określał nakazy i zakazy, rozliczał z ich stosowania i sprzyjał procesowi indywidualnego kształtowania sumienia.

Jak wobec tego ówczesni ludzie radzili sobie z trudnościami i krzywdami, które w ich ocenie były niezasłużone? Odpowiedzi może udzielić analiza opowieści o Hiobie, która obok Księgi Koheleta, stanowi przeciwwagę do hebrajskiego optymizmu i przekonania o symetryczności pomiędzy postępowaniem człowieka, a tym, co go spotyka. Historia Hioba to jeden z najwybitniejszych utworów o charakterze mądrościowym w Starym Testamencie. Podejmuje ona problematykę niezawinionego cierpienia, aby w sposób metafizyczny wyjaśnić jego sens. Oto w wyniku dyskusji pomiędzy Bogiem a Szatanem, który twierdził, że źródło pobożności Hioba tkwi w pomyślności, jaką zesłał na niego Stwórca, Hioba spotyka krzywda, którą czyni mu Szatan za pozwoleniem Boga. Jest on przekonany, że dramatyczne wydarzenia złamią wiarę cnotliwego Hioba i przyczynią się do jego odwrócenia się od Boga. Toteż Hiob, żarliwie pobożny, uznający sprawiedliwość boską za sens życia, traci majątek, rodzinę i zdrowie. Pomimo to nie zwątpił i nie upadł na duchu. Jego przykład pokazuje, że w Boga należy wierzyć bez względu na doznawane cierpienia. Dogmaty religijne nie stanowią gwarancji szczęścia, a doszukiwanie się racjonalności teologicznej nie zawsze może przynieść duchową ulgę (Zawadzki, 2014, s. 82).

Księga Koheleta to utwór, w którym wszelkie ludzkie dążenia i pragnienia materialne, zostają sprowadzone do ulotnych i w konfrontacji z procesem ludzkiego przemijania nic nie wartych. Autor opisuje, że zgromadził wszelkie dobro, włożył w jego osiągnięcie dużo wysiłku, gdyż sądził, że zapewni sobie tym szczęście. Z perspektywy posiadania wielkiego bogactwa i dostatku, doszedł do wniosku, że nie przyniosło mu to spełnienia. Uświadomił sobie, że wszystko co materialne, kiedyś przeminie, a skoro jest podatne na upływ czasu, jakiż ma sens? Kohelet wyraził swoje rozgoryczenie, gdyż konieczność śmierci i opuszczenia świata, w którym zostawia się majątek i wszystko, co cenne, sprawia, że podejmowane wysiłki nie mają w jego ocenie sensu (Kowalik, 1997, s. 246–248). Pomimo pesymizmu, który emanuje z Księgi Koheleta oraz obnażenia kruchości życia, autor sugeruje, że wobec tego należy koncentrować się nie na przyjemnościach, ale relacjach z drugim człowiekiem i pogłębiać swoją wrażliwość etyczną. Co więcej, uświadomiony tragizm życia, jest tak naprawdę jego pochwałą. Zaduma i refleksja nad żywotem ma prowadzić do ubogacania człowieka nie w sposób materialny, ale poprzez rozwijanie u niego ciekawości poznawczej i czułości na

bliźniego (Kowalski, 1988, s. 117–121). To wszystko winno być okraszone pamięcią o Bogu, którego decyzje są dla człowieka niezbadane, oraz śmierci, która może nadejść w każdej chwili.

1.3. Chrześcijański sens życia

Poszukiwanie sensu życia zostało wniesione na wyższy poziom w związku z pojawieniem się postaci Jezusa Chrystusa, który uosobił odwieczny archetyp Boga cierpiącego. Poprzez swoją śmierć i zmartwychwstanie urealnił ideę życia wiecznego. Pojawił się na ziemi jako Syn Boży, aby zbawić świat i zrealizować Boży zamysł. Swoim postępowaniem prezentował doskonałość i stanowił wzór dla chrześcijan, którzy są istotami godnymi nazywania się dziećmi bożymi. Sensem życia według chrześcijan powinno być naśladowanie Jezusa (Ślipko, 1999, s. 27). Jezus Chrystus swoją historią pokazał, jak należy żyć, cierpieć i umierać. Jego nadejście było zapowiadane przez proroków i oczekiwane przez Hebrajczyków. Ci którzy uznali go za Mesjasza, stali się chrześcijanami. Ówcześni Żydzi, nieuznający misji zbawienia ludzkości przez Jezusa, oczekiwali przyjścia Zbawiciela w bardziej spektakularnej formie. Nie do przyjęcia dla nich było, że pojawienie się wyczekiwanego Króla nie będzie publicznym wydarzeniem. Narodziny w stajence jako syna cieśli nie były godne Zbawiciela w rozumowaniu żydowskich nauczycieli, a wizja mesjanizmu, jaką prezentował swoim postępowaniem Jezus nie oddawała sensu istoty zbawienia w ich pojmowaniu (Lisicki, 2006/2007, s. 126–127). Późniejsza aktywność Jezusa z Nazaretu była solą w oku żydowskich arcykapłanów, gdyż podważał On słusność dosłownego przestrzegania Prawa. W głoszonych kazaniach umniejszał sprawy materialne i troszczenie się o doczesne dobra na rzecz duchowości. Wprost głosił, że pojęcie ludu wybranego nie dotyczy tylko Żydów, lecz wszystkich ludzi. Jego działalność wraz z przypisywaniem sobie boskości spowodowała na niego gniew Żydów, którzy widzieli w nim bluźniercę i zagrożenie. Został umęczony i ukrzyżowany, następnie zmartwychwstał, co według chrześcijan było wypełnieniem zapowiedzi oraz aktem koniecznym do odkupienia (Chrostowski, 2021, s. 449–452).

Kościół Katolicki wskazuje na osobę Chrystusa jako źródło zaspokojenia życiowych dążeń człowieka i sensu życia, gdyż okazał on swoją bezgraniczną miłość do człowieka przyjmując krzyż i składając siebie w ofierze odkupieńczej. Duchowe spotkanie człowieka z Jezusem i doświadczenie jego obecności w życiu codziennym nadaje ludzkiej egzystencji sens (Golan, Bujnowski, 1998, s. 225–226). Problematyka cierpienia i istnienia zła w chrześcijaństwie stanowi przejście z nonsensu do sensu. Upatruje się w tych zjawiskach

odbicie Boga, którego nie ominęło cierpienie. Aczkolwiek zło i grzech nie pochodzą od Boga, a mają swój początek w szatanie. Niewinna męka i śmierć Jezusa nie wyjaśniają faktu cierpienia, ale są ukazaniem jego sensu – wszak przyjął na siebie to cierpienie dobrowolnie. Chrześcijańska religia głosi, że krzyż Jezusa jest świadectwem zaangażowania Boga w zło, cierpienie i grzech człowieka (Ledwoń, 2014 s. 10–13). W obliczu odkrywania sensu życia i nadawania go wydarzeniom trudnym, chrześcijanin powinien kierować się nadzieją, która wyrasta z wiary i wykracza poza granice doczesności. Jest ona fundamentem chrześcijaństwa, stanowi cel i sens ludzkiej egzystencji, pozwala zrozumieć trudy i wysiłek wkładane w codzienne życie, tak by było ono jak najbardziej zbliżone do zamysłu boskiego (Chrobak, 2020, s. 12–14). Rozważając karty Pisma Świętego można dojść do wniosku, że sens życia niejako tkwi w samym życiu, które należy pojmować jako dar od Boga, o który należy dbać i rozwijać poprzez otwarcie siebie na świat i bliźniego (Golan, Bujnowski, 1998 s. 219).

Poszukiwania sensu życia oraz podejmowane próby unifikacji celu ludzkiego istnienia potwierdzają, że ludzie od zarania dziejów starali się uporządkować wiedzę o świecie w sposób spójny i wyraźny. Filozoficzne refleksje wraz z kształtowaniem się systemów religijnych pełniły ważną rolę w rozwoju psychiczno-duchowym człowieka, gdyż nadawały jego życiu sens i niejednokrotnie to w religii sens ten był odkrywany. Religia czy wybrana filozofia życiowa określa sposób funkcjonowania jednostki we wspólnocie, nadaje charakter więzi z Osobą Bożą, a w codziennym życiu stanowi szereg nakazów i zakazów, które konstytuują jej postępowanie (Bujnowski, 2006, s. 126–132). Wartości, o charakterze nie tylko transcendentalnym, które reprezentują określoną wiarę stanowią dla osoby identyfikującej się z nią, wyznacznik i układ odniesienia (Stańkowski, 2014, s. 24). Deficyty w obszarze aksjologicznym prowadzą do kryzysów natury egzystencjalnej i nierzadko są przyczyną utraty poczucia sensu życia. Niezależnie od światopoglądu człowieka, określenie przez niego własnego sensu istnienia wraz z jego ewolucją z biegiem lat, stanowi podstawę dobrostanu psychicznego i dojrzałego przeżywania życia.

1.4. Problematyka sensu życia w psychologii

Rozważania na temat ewolucji terminu, jakim jest sens życia, od czasów starożytnych filozofów poprzez teologiczną analizę płynnie przechodzą do psychologii. Stała się ona niedoskonałym spadkobiercą refleksji filozoficznej, gdyż w sposób naturalny, jednocześnie wciąż z wieloma znakami zapytania, przejęła jej problematykę poznania i egzystencji (Woźniczka, 2008, s. 179–180). Nieustanny rozwój myśli psychologicznej zaowocował

wieloma nurtami, które, jeśli się nie uzupełniają, to wzajemnie rywalizują w biegu, którego celem jest opis natury człowieka. Wielu badaczy, obserwując działalność życiową człowieka wskazuje, że cechuje się ona kierunkowością. W związku z tym za cel swoich poszukiwań obiera wyjaśnienie, czym jest właściwie *kierunek życia*. Zanim przedstawione zostaną poglądy Frankla jako najważniejsze z punktu widzenia niniejszej pracy, należy prześledzić rozwój psychologicznej myśli egzystencjalnej, aby w pełni zrozumieć istotę poczucia sensu życia.

Zygmunt Freud, austriacki psychiatra, stał się czołowym myślicielem przełomu XIX i XX wieku. Poprzez swoją działalność kliniczną połączoną z ciekawością naukową stworzył teorię, opisującą struktury i funkcjonowanie psychiki ludzkiej oraz wyjaśniającą powstawanie aktów psychicznych, którą nazwano psychoanalizą. Dorobek wiedeńskiego lekarza stanowi podwaliny głębszych rozmyślań o istocie istnienia. Choć popełnił błędy metodologiczne, a krytycy wyrażali liczne wątpliwości dotyczące zasadności jego wnioskowania, to trudno wyobrazić sobie rozwój psychologii bez jego wkładu. Teoria osobowości człowieka według Freuda mówi o jej trzech elementach składowych. Pierwszą częścią jest *id*, które kieruje się zasadą przyjemności. Potrzeby z tego poziomu są pierwotne i wymagają natychmiastowego zaspokojenia. Drugą składową jest *ego*, które kieruje się zasadą realności. Stanowi efekt doświadczeń człowieka w toku życia, kiedy to musi on analizować, na ile może zdeprywować określone potrzeby, jak bardzo może tłumić w sobie popędy oraz w jakim stopniu może je zaspokoić. Trzecią część struktury osobowości ludzkiej stanowi *superego*, którego zadaniem jest stanie na straży moralności i wartości jednostki. Zawartość *superego* pochodzi z procesu internalizacji, tj. ma swoje źródło w środowisku, w obrębie którego dany człowiek żyje, dotyczy norm, zasad i wartości, które zostały przez człowieka w toku życia przyjęte jako własne. Można nazwać go sumieniem ukształtowanym w procesie socjalizacji. Innymi słowy, *superego* hamuje popędy *id* oraz wpływa na to, aby realistyczne cele *ego* były zastępowane lub kompatybilne z celami moralnymi. Ważnym obszarem prac Zygmunta Freuda była analiza marzeń sennych. Na jej podstawie wyróżnił następujące zjawiska psychiczne: *świadomość* – pozwalająca na kontaktowanie się człowieka z otoczeniem poprzez procesy percepcyjne, *przedświadomość* – to obszar psychiki, w którym zawarte treści możliwe są do przypomnienia oraz *nieświadomość* – cechująca się głęboko skrytymi treściami, które nie mogą być bezpośrednio przywołane. Zdaniem Freuda człowiek skutecznie broni się przed wydobyciem treści z poziomu nieświadomości, poprzez liczne mechanizmy obronne, poznawczy opór czy tłumienie (za: Czernianin, Czernianin, 2017, s. 14–16). Taki determinizm z góry zakładał, że człowiek nie ponosi odpowiedzialności za to kim jest i kim się staje, gdyż sterują nim popędy,

na które ma ograniczony wpływ. Wiara człowieka przejawiająca się poprzez trwanie i wyznawanie określonej religii, zdaniem Freuda – ateisty i wolnomyśliciela, jest formą iluzji, którą porównywał nawet do choroby psychicznej. Twierdził on, że powstałe w dzieciństwie poczucie bezradności wobec świata towarzyszy ludziom przez całe życie. Jego istnienie wpływa na ukształtowanie postawy religijnej, czyli określonych myśli, emocji i działań mających na celu stworzenie relacji człowiek–Absolut. Zdaniem Freuda religia znacząco formułuje cel życia człowieka, co prawda nie wyczerpuje odpowiedzi na pytania dotyczące jego sensu, ale jako jedyna ma prawo do tworzenia idei celu życia i jego upadania. Sam Freud śmiało twierdził, że celem każdego człowieka jest osiągnięcie szczęścia, a rozumiał przez to unikanie cierpienia i dążenie do silnego przeżywania przyjemności, tj. rozkoszy (za: Czernianin, Czernianin, 2017, s. 26–30).

Drugim przedstawicielem psychologii głębi był Carl Gustav Jung. Chociaż podobnie jak Freud żył w czasach przesiąkniętych ideami pozytywizmu i materializmu, popularności scjentyzmu oraz dominującej narracji redukcjonistycznej, to w związku ze swoimi doświadczeniami religijnymi nie usunął on aspektu duchowości człowieka w swoich teoriach dotyczących osobowości. Jung podkreślał rolę procesu indywiduacji, wymagającego świadomego zaangażowania człowieka jako przemiany osobowości poprzez kształtowanie się *ego*-świadomości. Osiągnięcie pełni *ego*-świadomości wraz z optymalnym spełnieniem fazy kulturalnej, przez co rozumiał przygotowanie się do śmierci i rozwiązanie dylematów religijno-światopoglądowych jednostki, jest niezbędne do syntezy świadomości i nieświadomości, rozszerzenia własnej osobowości i poznania własnej natury duchowej. Już sam fakt koncepcji procesu indywiduacji i wskazywania jego roli, prezentuje pogląd Junga na temat sensu i celu życia. Jung porównywał psychikę ludzką do kosmosu, na który składa się świadomość, nieświadomość indywidualna i zbiorowa oraz sfera archetypów i popędów, o cechach układu sensowego i celowego. Pierwsza właściwość wyrażała się synchronicznością, druga – dążeniem do pełni (Prokopiuk, 1990, s. 26–32).

Bezpośrednim uczniem i współpracownikiem Zygmunta Freuda był także Alfred Adler – twórca psychologii indywidualnej. W przeciwieństwie do swojego mentora nie zgadzał się ze sprowadzeniem człowieka tylko do wymiaru biologicznego, który przypomina zbiór tłumionych popędów. Sferę motywacyjną, zredukowaną u Freuda do poziomu popędów, poszerzył o zasadę dążenia do mocy i walki z kompleksem małowartościowości. Jego zdaniem w analizie ludzkiej egzystencji należy uwzględnić czynnik społeczny oraz wskazać zmaganie

się człowieka ze swoimi kompleksami i słabościami jako cechę i cel życia ludzkiego. W tym upatrywał źródła motywacji do życia (Popielski, 1989, s. 73).

Praktykiem freudowskiej psychoanalizy był Erich Fromm, niemiecki filozof, który w trakcie pobytu w Stanach Zjednoczonych silnie rozwinął własne teorie pod wpływem współpracy z neopsychoanalitykami takimi jak Karen Horney czy Harry Sullivan. W swoich poszukiwaniach nad odkryciem celu życia, zastanawiał się, czy takie przemyślenia cechują się jakąkolwiek sensownością. Czy istnieje powód, dla którego warto żyć? Czy brak takiego powodu sprawia, że człowiek nie chce żyć? Fromm twierdził, że każda żywa istota z natury chce żyć, a to pragnienie może zaniknąć w obliczu doświadczenia silnego bólu lub uczucia. Uważał, że powody, dla których żyjemy są wtórne, wobec tego biologicznie uwarunkowanego pragnienia, gdyż wynikają z myślenia. Dopiero postawienie pytania jak żyć i czego oczekiwać od życia rodzi głębszą refleksję, na końcu której i tak pojawi się zbieżny z Freudem pogląd, że każdy chce żyć szczęśliwie. Chociaż istnieją różne definicje szczęścia, to łączy je wspólny warunek, którym jest zaspokajanie potrzeb. Człowiek odczuwa szczęście, o ile otrzymuje od życia to, czego potrzebuje i pragnie, gdyż wtedy ma możliwość odczuć spełnienie (Fromm, 1997, s. 13–16).

Wspomniana wcześniej Horney stała na stanowisku, że rozwój osobowości pełni funkcję wartości moralnej. Praca nad sobą nie stanowi obowiązku, ale przywilej. Poprzez wyzbywanie się obsesji na własnym punkcie, wzrastanie samoświadomości i zrozumienie siebie człowiek toruje sobie drogę do uwolnienia własnych spontanicznych sił rozwojowych, które z kolei wyzwolą w nim zdolność do miłości i troski o innych. Jej zdaniem celem moralnym może być samokontrola i opanowanie popędów, ale nie wpływa to na rozwój osobowości. Podobnie dzieje się z przekonaniem o istnieniu pierwiastka dobra i zła w człowieku, gdyż podejmowane działania mające na celu zwycięstwo zalet dobra, wynikają nie z konieczności samorealizacji, a z dominacji określonej koncepcji etycznej bądź religijnej (Horney, 1997, s. 7–10).

Psychologia humanistyczna zrodziła się z bezpośredniej krytyki behawioryzmu i psychoanalizy, które w przekonaniu ówczesnych psychologów w sposób redukcjonistyczny i niewystarczający opisywały naturę człowieka. Czołowymi przedstawicielami tej koncepcji byli Abraham Maslow i Carl Rogers. Głównym zarzutem wobec wspomnianego behawioryzmu czy psychoanalizy było traktowanie człowieka nie jako osoby, a uprzedmiotowionego obiektu, który przejawia określone zachowania w odpowiedzi na bodźce, których doświadcza. Ich zdaniem człowiek jest osobą, podmiotem, który istnieje i działa. Podstawowe postulaty psychologii humanistycznej koncentrują się na zaprzestaniu opisywania człowieka jako

organizmu biologicznego, na rzecz unikatowego samoświadomego bytu, którego natura wyraża się poprzez bycie w związku z innymi. Zamiast głoszonego determinizmu, wskazywano na konsekwencje samoświadomości człowieka – możliwość wyboru i podejmowania decyzji, które sprawiają, że posiada on cele, wartości, samodzielnie nadaje znaczenie bodźcom, sytuacjom i działa intencjonalnie, co odróżnia go od innych gatunków (Ratajczak, 2014, s. 37–42). Kluczowym pojęciem, które ma bezpośredni związek z odczuwaniem sensu życia według przedstawicieli tego kierunku, jest *samorealizacja*. Polega ona na wykorzystywaniu drzemiącego w człowieku potencjału, poprzez rozwój i odkrywanie swoich indywidualnych możliwości. Termin ten odnosi się do sfery motywacji, nadaje kierunek i spójność ludzkiemu działaniu. Samorealizację utożsamia się jako nieustanne dążenie i wykorzystywanie każdego możliwego sposobu do realizowania swych immanentnych talentów i wzmacniania siebie. Celem procesu samorealizacji jest osiągnięcie pełni życia (Ratajczak, 2014, s. 52–53). Sama samorealizacja przebiega w sposób wyjątkowy i niepowtarzalny dla każdego człowieka. Zmiany zachodzące w toku życia nie tylko rozbudowują poczucie autonomii psychicznej, ale przede wszystkim konstruują świat jednostki zgodnie z wybranymi przez niego wartościami, w oparciu o okoliczności życiowe, takie jak panujące normy i reguły społeczne, obowiązujące wzorce kulturowe czy wychowanie (Dąbek, 1990 s. 47–48).

Zdaniem Kazimierza Obuchowskiego, psychologa i twórcy autorskiej koncepcji osobowości, aby „rozwijać się, trzeba żyć sensownie” (Obuchowski, 1990, s. 11). W kształtowaniu sensu życia niezbędna jest osobista koncepcja określająca, jakim człowiek chciałby być i jaką rolę ma pełnić w tym świecie. To, czy człowiek oceni swoje życie jako sensowne, zależy nie tylko od jego autorefleksji, ale też od wiedzy o świecie, relacji z drugim człowiekiem oraz efektywności podejmowanych starań. Z kolei Kazimierz Dąbrowski, twórca dezintegracji pozytywnej, w swych rozważaniach nad sensem życia doszedł do wniosku, że na co dzień człowiek nie ma świadomości swojego sensu życia, a kwestie z nim związane wydają się być dalekie i powierzchowne. Nawet wydarzenia życiowo doniosłe czy dramatyczne nie są w stanie poruszyć człowieka, dopóki nie osiągną głębokiego poziomu samoświadomości. W skład tego poziomu wchodzi silne związki uczuciowe, rozwinięta hierarchia wartości i ukształtowany obraz ja idealnego. Utrata sensu życia bądź jego brak mogą popchnąć dojrzałą jednostkę w zaburzenia, odczuwanie ogromnego bólu i powodować chęć zaprzestania istnienia. Jednocześnie człowiek nie ustaje w poszukiwaniu sensu, aby ulżyć sobie i przestać cierpieć (Dąbrowski, 1989, s. 183–184). Zdaniem wielu badaczy zajmujących się sensem życia kluczowym warunkiem jego odkrycia jest zaspokojenie indywidualnych potrzeb przy

uwzględnieniu określonych przez jednostkę wartości. Jedynie zainwestowanie przez człowieka w rozwój i aktywna postawa wobec otoczenia mogą sprawić, że będzie on w stanie określić sens swojego życia i zapobiec odczuwaniu egzystencjalnej pustki (Skrzypińska, 2002, s. 79–80).

Viktor Emil Frankl, reprezentujący trzecią wielką siłę wiedeńskiej psychoterapii, obok psychoanalizy Freuda czy psychologii indywidualnej Adlera, jest autorem terminu pojęcia pustki egzystencjalnej. Tym, co różnicowało każdego z wymienionych autorów na gruncie analizy osobowości ludzkiej, były odmienne koncepcje człowieka. Frankl analizę egzystencjalną, później nazywaną logoteorią, zbudował na podstawie wieloletnich badań klinicznych oraz doświadczenia terapeutycznego w oparciu o głęboką refleksję antropologiczno-filozoficzną (Popielski, 1989, s. 72–74). Frankl był nie tylko wybitnym naukowcem i praktykiem, ale też człowiekiem, który wykorzystał osobiste dramatyczne wydarzenia do potwierdzenia głoszonych teorii. Autentyczność franklowskiego przekazu oraz charakterystyczny dla logoterapii optymizm, odróżniający ją od innych filozofii egzystencjalnych, uczynił z niej „odpowiedź na duchowe potrzeby współczesnego człowieka” (Frankl, 2010, s. 12).

Podstawowym źródłem zaplecza teoretycznego logoteorii są rozważania filozoficzne Hartmanna, Schelera i Heideggera. Pierwszy z nich, Nicolai Hartmann, w swoich ontologicznych rozważaniach dotyczących bytu akcentował pojęcie samego bycia, procesu warunkującego istnienie. Rozróżnił jego dwa rodzaje: bycie realne i idealne. Pierwsze jest niepowtarzalne, indywidualne i osadzone w strukturze czasowej – w niej istnieje, rozwija się, przemija, natomiast drugie jest ponadczasowe i ogólne (za: Pawlik, 2013 s. 95–96). Max Scheler natomiast sprowadził byt do pojęcia wartości, gdyż tworzą one jedną rzeczywistość. Według niego odkrywa się wartości nie poprzez poznanie intelektualne, a intencjonalne, bezpośrednie odczuwanie. W jego filozofii uczucia duchowe ukierunkowane są na przedmiot, tym samym stają się elementem poznania i określają przedmiotową treść wartości. Zaś człowiek, podejmując aktywne działanie, odkrywa, czym jest np. piękno czy sprawiedliwość (Perz, 2020, s. 78). W teorii tej ludzie i przedmioty materialne są nośnikami wartości, które można układać w hierarchiczną strukturę (Sobczak, 2017, s.17–18). Poglądy trzeciego z filozofów, Martina Heideggera, który zastanawiał się nad opisaniem i zrozumieniem sensu człowieka we wszechświecie, były bliskie Franklowi. Istnienie człowieka Heidegger nazywał byciem, egzystencją, które odróżniają go od zwierząt. Bardziej pierwotne od człowieka jest jego jestestwo, które w porównaniu do nieskończonego bytu, ma charakter skończony (Drwięga, 2012, s. 49–51). Filozofia dla Frankla stanowiła nie tylko źródło inspiracji, gdyż

celowo wybierał to, co cechowało się pozytywną orientacją i budowało nadzieję, ale przede wszystkim dostarczyła mu ona narzędzi do analizy wymiaru noetycznego egzystencji oraz aparatury pojęciowej umożliwiającej opis zjawisk takich jak duchowość, wartość, odpowiedzialność, autotranscendencja, intencjonalności czy właśnie sens (Popielski, 1989 s.77–78).

Kolejnym źródłem, które miało wpływ na kształtowanie się logoteorii było doświadczenie zawodowe Frankla jako klinicysty i psychoterapeuty. Pomimo silnych wpływów Adlera i Freuda ze swoich obserwacji i wielogodzinnych spotkań z pacjentami wysnuł zgoła inne wnioski niż oni. Mianowicie stwierdził, że rzeczywistą i częstą przyczyną trudności, jakie ludzie miewają w życiu jest poczucie osamotnienia, nudy, rozluźnienia więzi emocjonalnych, kryzys wartości czy doświadczanie poczucia bezsensu. Psychologicznymi skutkami wymienionych zjawisk jest zanikanie, spowolnienie dynamiki życiowej i motywacji do życia. Poprzedza je tzw. *frustracja egzystencjalna*, której rezultatem jest odczuwanie *pułki egzystencjalnej*. Termin ten opisuje stan psychologiczny człowieka, w którym odczuwa on napięcie z powodu rozbieżności pomiędzy brakiem wartości, a niemożnością wyboru z tego, co jest mu proponowane przez otoczenie. Innymi słowy, oznacza silny dyskomfort psychiczny, spowodowany brakiem wartości, które emocjonalnie i intelektualnie człowiek uznałby za ważne, które jednocześnie wzbogacałyby jego życie i kształtowały siły motywacyjne (Popielski, 1989, s. 79).

Trzecim filarem, na którym Frankl zbudował myśl logoteoretyczną, było doświadczenie pobytu w obozie koncentracyjnym w Auschwitz. Pomimo warunków więziennych, Frankl pielęgnował w sobie poczucie i pragnienie wolności za pomocą *samotranscendencji*, tj. wykraczania poza samego siebie, ukierunkowania na cel i oddania się temu, czemu można się poświęcić. To świadomość, że jest coś poza obecną rzeczywistością, co motywuje, daje nadzieję i wolę sensu. Czynnikiem znaczącym w procesie przetrwania w obozie było zaakceptowanie przez niego istnienia zjawiska cierpienia, uznania jego nieuniknionego charakteru, bez tworzenia utopijnych wizji świata bez bólu (Adamik, 2017, s. 276).

Frankl jest autorem wielowymiarowej koncepcji człowieka, ponieważ całkowicie odrzucił redukcjonizm poprzedników dotyczący natury ludzkiej. Jego zdaniem fundamentami natury człowieka są: wolna wola, wola sensu i sens życia. Pierwszy z nich, wolna wola, jest odpowiedzią na popularny wśród psychologicznych nurtów determinizm. Nie oznacza zaprzeczenia uwarunkowaniom biologicznym, psychologicznym czy socjologicznym, ale podkreśla wolność człowieka i jego prawo do zajęcia odpowiedniej postawy względem czynników determinujących. Właściwościami osobowymi ułatwiającymi ustosunkowywanie

się do zmieniających okoliczności, zdaniem Frankla, są poczucie humoru i heroizm, które występują tylko u ludzi. Zdolność *samoodłączenia* jest procesem pozwalającym człowiekowi wyizolować się od danej sytuacji, a nawet od samego siebie. Takie podejście wskazuje na wolność człowieka w formułowaniu się jego osobowości oraz czyni go odpowiedzialnym, za to, kim się staje. Konieczność ustosunkowania się do zjawisk fizycznych i psychicznych jest wymiarem więcej niż psychicznym, gdyż podkreśla duchowy charakter zjawisk – Frankl nazwał go noologicznym. Nie odnosi się on do żadnej religii czy teologii, a do antropologii człowieka. Refleksja człowieka na swój temat jest wejściem właśnie w ten wymiar i świadczy o obecności samoświadomości i sumienia (Frankl, 2010, s. 27–30). Wola sensu to podstawowa motywacja w życiu. Wskazanie osobistego i unikatowego sensu jest realizacją tejże woli. Przeciwwstawienie tego mechanizmu motywacji teoriom, które sprowadzają człowieka do istoty dążącej wyłącznie do zaspokojenia swoich popędów, potrzeb czy instynktów w celu osiągnięcia harmonii wewnętrznej, podkreśliło ubogość tychże teorii. Wyeliminowanie *samotranscendencji*, która w logoteorii jest istotą egzystencji, sprowadziło obiekty uczuć człowieka oraz cele, którym się poświęca, do roli narzędzi, które służą redukowaniu napięcia wynikającego z niezaspokojonych potrzeb. Podejście Frankla uznaje wyższość złożonej celowości ludzkiego działania nad koniecznością podążania za instynktem czy popędem (Frankl, 2008, s. 151–153).

Sens życia według Frankla to *implikowane znaczenie*, które charakteryzuje się następującymi właściwościami: względnością, niepowtarzalnością oraz koniecznością osobistego odnalezienia. Względność sensu życia oznacza odniesienie go do konkretnej osoby czy do konkretnej sytuacji. Niepowtarzalność jest związana z ludzką egzystencją, gdyż życie składa się z ciągu niepowtarzalnych sytuacji, a ono samo nie może być ponownie przeżyte. Trzecia cecha wskazuje sens jako efekt indywidualnych poszukiwań człowieka, tj. sensu nie można nikomu narzucić czy przekazać, a jedynie odpowiedzialnie i intencjonalnie go odnaleźć (Frankl, 2010, s. 76–86).

Założenie o wychowalności człowieka, czyli koncepcji wskazującej, że istnieje możliwość kształtowania jednostki oraz że człowiek cechuje się podatnością na wychowanie (Nowak, 2002, s. 5), pozornie może stać w opozycji do przedstawionej przez Frankla teorii o konieczności osobistego odnalezienia sensu życia. Miałoby to miejsce, gdyby za cel wychowania przyjęto konkretny sens życia, który dziecko powinno przysposobić. Jednak taka prosta redukcja w świecie pedagogiki nie może mieć miejsca. Co prawda, proces wychowania jest nastawiony na efekt wychowawczy, lecz nie jest nim ukształtowanie człowieka w ścisły

i określony sposób, ale takie prowokowanie zmian w osobowości, które pozwolą mu samodzielnie żyć i odkrywać swoje człowieczeństwo (Katarą, 2019, s. 28).

Doszukiwanie się w celach wychowania analogii do *bycia i stawania się człowieka* w teorii Frankla jest jak najbardziej uzasadnione. Rodzina jest pierwszym i naturalnym środowiskiem życia dla człowieka. W niej zachodzą interakcje oraz sytuacje, w których człowiek zaczyna odkrywać i przekraczać siebie, gdyż dotyka najgłębszych zjawisk ludzkiej egzystencji takich jak wolność, godność, odpowiedzialność czy sens (Popielski, 2002, s. 521).

Początkowo dziecko chłonie emocje otoczenia, które spowodowane są wydarzeniami pozytywnymi i negatywnymi. Wraz z rozwojem świadomości i aktywności własnej uwewnętrznia ono wartości i zasady, które obserwuje wśród osób znaczących. W okresie adolescencji dostrzegane rozbieżności moralne, zwiększająca się wiedza o świecie, chęć samostanowienia sprzyja autonomicznemu formułowaniu się zasad i wartości. Następuje moment, w którym dotychczasowy *eksperymentalny* system aksjologiczny staje się integralną częścią osobowości. W dorosłości następuje weryfikacja systemu, tj. czy jest silnie zintegrowany z jednostką, autentyczny i dopasowany do jej intelektualnego poziomu. W tym okresie mogą pojawić się niespodziewane wydarzenia, które poddadzą wątpliwości czy załamią deklarowany przez człowieka system wartości i sens życia (Walesa, 1996, s. 417–418). Człowiek dla pełnego i zdrowego przeżywania swojego życia potrzebuje sensu, gdyż jest on potrzebą nie tyle silną, co niezbędną. Warunkuje ludzką motywację i aktywność, bo jest przeświadczeniem, które pomaga przekraczać własne ograniczenia, pozwala lepiej *być* i najpełniej *stawać się*. Stąd też w przypadku sensu życia mówimy o poczuciu sensu, przez co rozumie się wewnętrzną refleksję człowieka, która jest wynikiem intelektualnych rozważań i poszukiwań, owocem moralnych wyborów i podejmowanych decyzji, doznanych wrażeń i emocji, przeżytych wydarzeń doniosłych czy też tragicznych. To wszystko osadzone jest w kontekście społeczno-kulturowym, w którym jednostka funkcjonuje, jednocześnie pozwala ukształtować w człowieku wartości, które determinują znaczenie wszystkiego, co go spotyka (Popielski, 2008, s. 20).

Wychowanie jest rodzajem działalności, której głównym celem powinna być samodzielna realizacja przez podopiecznego takiego życia, które będzie manifestem wybranego przez niego sensu (Kukołowicz, 1996, s. 411). Przed okresem dojrzewania dziecko *zapozycza* sens życia od osób znaczących, które stanowią dla niego autorytet. Następnie heteronomiczny charakter sensu życia ustępuje, pozwalając młodemu człowiekowi na autonomiczne kształtowanie się w nim systemu wartości i poczucia sensu życia. Choć nierzadko zbieżne z tym, co stanowiło oś sensu we wcześniejszych latach życia, wybrany sens

życia może być zupełnie odmienny od tego, co oferowało środowisko rodzinne i wychowawcze. Przy pomyślnym rozwoju osobowości młodego człowieka około 18 roku życia rozpoczyna się czas autentyczności, czyli etap uznania, deklarowania i realizowania określonego systemu aksjologicznego przy jednoczesnym przypisywaniu mu roli sensu życia (Walesa, 1996, s. 417). Stąd tak ważne, aby człowiek od pierwszych lat życia miał styczność z otoczeniem rozwijającym i wzmacniającym potrzebę odnajdywania własnego poczucia sensu życia.

Rozdział II. Wybrane zasoby osobiste wychowanków pieczy zastępczej

Dokonując przeglądu literatury poświęconej pieczy zastępczej, można wysnuć wniosek, że problematyka dotycząca tego zagadnienia nieustannie jest eksplorowana i aktualna. Jako jedną z motywacji badawczych można wskazać chęć poznania różnic pomiędzy środowiskiem wychowawczym naturalnym a zastępczym (np. Walancik-Ryba, 2020, s. 302). Podejmowane badania mają na celu określenie oceny rozwoju osobowości dzieci i młodzieży przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i rodzinach zastępczych (Gawlik, 2016, s.165; Winogrodzka, 2007, s. 178), wskazania obszarów do pracy i reform pieczy zastępczej (Chudnicki, 2016, s. 177) czy poprawienie jakości opieki i wychowania (Pietruszka, 2019, s.117). Celem niniejszej rozprawy jest nie tylko ocena poziomu poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych badanych wychowanków stojących u progu usamodzielnienia, ale też ustalenie związku pomiędzy zmiennymi i określenie typów wychowanków na podstawie posiadanych przez nich zasobów. Wybór zmiennych, takich jak prężność psychiczna, radzenie sobie ze stresem, poczucie własnej skuteczności oraz samoocena, wynika z faktu, że każda z nich warunkuje pomyślne funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie, a jednocześnie dotyczy różnych aspektów jego osobowości.

2.1. Zasoby osobiste – wyjaśnienie pojęcia i klasyfikacje

Jest wiele koncepcji opisujących rozwój człowieka. Większość z nich wskazuje na istnienie wielu czynników wpływających na przebieg rozwoju jednostki. Wśród teorii wieloczynnikowych jedną z popularniejszych jest koncepcja poznawczo-konstruktywistyczna Jeana Piageta. Jej głównym założeniem jest opisywanie inteligencji jako formy adaptacji biologicznej, tzn. rozwój umysłowy jest efektem przystosowywania się do środowiska, co jest możliwe dzięki wzroście złożoności i efektywności struktur poznawczych (Strelau, 1987, s. 28). Piaget w swoich rozważaniach podkreślił rolę dojrzewania układu nerwowego jako czynnika istotnego, aczkolwiek nie ostatecznego, kształtującego rozwój umysłowy człowieka. Jego zdaniem nie można lekceważyć funkcji genotypu w rozwoju, jednak nie należy przypisywać decydującej roli dziedziczności w ontogenezie. Drugim czynnikiem jest doświadczenie, które jednostka nabywa w toku uczenia się i w interakcji z otoczeniem. Trzecim czynnikiem jest środowisko społeczno-wychowawcze, które zdaniem Piageta może opóźnić lub przyspieszyć tempo rozwoju umysłowego. Czynnikiem czwartym pełni rolę spoiwa poprzednich – równoważenie – jego zadaniem jest koordynacja procesów samoregulacyjnych i różnicowanie aktywności człowieka w zależności od etapu życia, w którym się znajduje

(Trempała, 2001, s. 85–92). Przykładem kolejnej koncepcji wieloczynnikowej, spopularyzowanej wśród polskich badaczy, jest niewątpliwie ta opisana przez Marię Żebrowską w 1957 roku. Wskazała ona cztery grupy czynników warunkujących rozwój człowieka. Pierwszą stanowiły zadatki biologiczne, czyli odziedziczone i wrodzone predyspozycje organiczne, które obejmują anatomiczne i fizjologiczne cechy organizmu, a które pełnią materialną podstawę do rozwoju zdolności człowieka. Kolejną grupę tworzy uczestnictwo jednostki w poznawaniu i przeobrażaniu świata, przez co rozumie się podejmowaną aktywność własną, początkowo stymulowaną przez osoby dorosłe, następnie prowokowaną przez świadomą działalność procesów psychicznych człowieka. Trzecią grupę stanowi środowisko wpływające na właściwości biologiczne jednostki i funkcje adaptacyjne człowieka w konfrontacji ze społeczeństwem i kulturą. Czwarta grupa czynników składa się z procesów, interakcji, wartości kształtujących się w toku wychowania i nauczania jednostki i jest komplementarna do wcześniej wspomnianego – środowiska wzrastania człowieka (za: Przetacznik-Gierowska, 1996, s. 59–61).

Wyżej wymienione czynniki warunkują przebieg ontogenezy. Jednocześnie stanowią podstawę do ukształtowania się takich właściwości osobowych w człowieku, które pozwolą mu na efektywne funkcjonowanie i radzenie sobie w sytuacjach odbieranych jako wyzwanie, tj. postrzeganych przez jednostkę jako trudne. Przez te właściwości rozumie się wszelkie predyspozycje osobowościowe uznane przez człowieka za cenne i niezbędne do przetrwania.

Zasoby osobiste, bo o nich mowa, to pojęcie, które uformowało się na gruncie nauk społecznych, a które służy opisowi wszelkich względnie stałych cech w człowieku, które sprzyjają jego zdrowiu i jakości życia (Kalinowska-Witek, Lewandowska-Kidoń, 2016, s. 36). Podobnie jak w przypadku teorii dotyczących rozwoju człowieka, istnieje wiele koncepcji dotyczących zasobów osobistych. Jedną z bardziej znanych jest teoria zachowania zasobów Hobfolla, która ukierunkowuje aktywność człowieka na pozyskiwanie, utrzymywanie i ochronę posiadanych zasobów warunkujących przeżycie (za: Łaguna, 2015, s. 9). Przeprowadzone przez niego obserwacje i badania empiryczne potwierdziły, że zasoby cechują się skłonnością do występowania w grupach. Był to impuls do opisanie ich właściwości za pomocą metaforycznej koncepcji karawany zasobów – zostały one porównane do kupców wędrujących na pustyni w grupach, gdyż to zwiększa ich szanse na przetrwanie w trudnych warunkach – tak samo zasoby osobiste występują w grupach, bo to je wzmacnia (Hobfoll, 2011, s. 117–120).

Oprócz wyżej wymienionej koncepcji coraz większy rozgłos zyskuje koncepcja kapitału psychologicznego czy pozytywnej orientacji. Pierwsza, zwana PsyCap, jest popularna w naukach o zarządzaniu, gdyż dotyka problematyki efektywnego działania i wskazuje właściwości takie jak nadzieja, przekonanie o własnej skuteczności, optymizm i prężność jako kluczowe przy opisie pozytywnego obrazu rozwoju psychologicznego człowieka (Luthans, Youssef, 2004, s. 14–18). Druga koncepcja, o pozytywnej orientacji, mówi o tym, że koncentrowanie się na pozytywnych aspektach życia, doświadczeniach i swoich cechach pełni adaptacyjną rolę w funkcjonowaniu człowieka. Caprara wraz z współpracownikami (2010, s. 70) wskazywał, że ma ona korzystny wpływ na postrzeganie przez człowieka samego siebie, zwiększa ocenę prawdopodobieństwa osiągnięcia zamierzonych celów czy odczuwania własnego życia jako bardziej satysfakcjonującego. Niezależnie od wybranej koncepcji zasoby osobiste są ujmowane jako względnie trwałe właściwości w osobowości człowieka, które nie tylko sprzyjają radzeniu sobie w życiu w sytuacjach stresowych czy trudnych, ale też pozwalają osiągać zamierzone cele.

Cechą ludzką jest chęć pomnażania zasobów i zabezpieczanie się przed ich utratą, więc tylko świadomość zasobów może skutkować zręcznym ich zarządzaniem. Najczęściej wskazywanymi zasobami są: wsparcie społeczne, poczucie kontroli, samoocena, wiara w siebie, optymizm, poczucie własnej skuteczności czy umiejętność radzenia sobie (Konaszewski, Kwadrans, 2018, s. 11–12).

Hobfoll podzielił zasoby na dwie grupy ze względu na ulokowanie względem Ja: zasoby wewnętrzne – znajdujące się w obrębie Ja – dotyczą one natury człowieka oraz na zasoby zewnętrzne – znajdujące się poza Ja, takie jak wsparcie społeczne czy status socjoekonomiczny. Analizując strukturę zasobów, podzielił je na osobiste (umiejętności i cechy osobowościowe), materialne (stanowiące o statusie materialnym), stanu (sytuacje pozwalające na zdobycie innych zasobów) i energii (wymienialne na pozostałe, mogą być gromadzone lub tracone w toku życia). Ostatni podział dotyczy związku zasobu z jego przydatnością w procesie przetrwania, w związku z tym kryterium wyróżnić można zasoby: pierwotne, wtórne i trzeciego rzędu. Zasoby pierwotne warunkują przetrwanie, gdyż dają gwarancję bezpieczeństwa. Zaliczamy do nich wyżywienie, schronienie czy umiejętność negocjowania z otoczeniem. Zasoby wtórne wpływają na pozyskiwanie zasobów pierwotnych, takimi są wsparcie społeczne, optymizm czy nadzieja. Zasoby trzeciego rzędu związane są z dwiema pierwszymi grupami i przyczyniają się do ich pozyskiwania, można do nich zaliczyć pieniądze czy warunki społeczno-kulturowe (za: Biernat, Krzyszkowska, 2017, s. 262–263).

Zasobem człowieka mogą być różne cechy osobowości, wiedza, umiejętności czy określone przekonania. W takim kontekście poczucie sensu życia jest przykładem złożonego zasobu osobistego, wewnętrznego przekonania, który wyznacza kierunek i określa rodzaj podejmowanych przez człowieka aktywności. W odróżnieniu od innych zasobów osobistych, poczucie sensu życia jest zmienną, którą każdy człowiek musi odkryć indywidualnie. Viktor E. Frankl wskazywał, że odkrycie poczucia sensu życia może odbywać się na trzy sposoby. Pierwszym jest tworzenie i spełnianie, oznacza to, że jednostka poprzez aktywne działanie odkrywa sens. Drugim jest doświadczenie i spotkanie, czyli poczucie sensu życia w człowieku kształtuje się poprzez wydarzenia życiowe i relacje z innymi. Trzecim jest odważne znoszenie niezawinionego cierpienia (Frankl, 2009, s. 169).

W dalszej części zostaną omówione zasoby osobiste, które mogą mieć związek z kształtowaniem się w człowieku poczucia sensu życia i sprzyjać pozytywnemu wejściu w dorosłość.

2.2. Prężność psychiczna

W psychologii i pedagogice podejmuje się często rozważania, których celem jest wskazanie obszarów w człowieku, które czynią go silnym. Nie o aspekt fizyczny chodzi, lecz o psychiczny i osobowościowy. Dlaczego jeden człowiek nie załamuje się po dramatycznych wydarzeniach, które go spotykają, a drugi nie może się po nich podnieść? Skąd w jednych ludziach determinacja do przezwyciężania trudności, a w innych jej brak? Tego rodzaju pytania najprawdopodobniej przyczyniły się do wyodrębnienia pojęcia prężności psychicznej. W celu zrozumienia rozbieżności w definiowaniu tego pojęcia oraz jego genezy warto przyjrzeć się kilku głównym historycznym badaniom, które ukażą złożoność tego zagadnienia.

W latach 50 ubiegłego wieku Emma Werner wraz z zespołem lekarzy, pielęgniarek, pracowników społecznych rozpoczęła badanie podłużne 698 dzieci z hawajskiej wyspy Kauai. Obserwowano wybrane zasoby w okresach krytycznych dla rozwoju, tj. w 1 roku życia – czas rozwoju zaufania, w 2 roku życia – kluczowy okres dla rozwoju autonomii, w 10 roku życia – czas kształtowania pracowitości, w wieku 18 lat – czas określania własnej tożsamości, w wieku 32 lat – okres poszukiwania bliskości oraz w wieku 40 lat – jako etapu generatywności, czyli twórczości i sukcesu. Spośród osób badanych ponad 30% było narażonych na ubóstwo, dysfunkcje rodzinne (rozwód, psychopatologia rodziców czy ich niski poziom wykształcenia) bądź działanie czynników ryzyka już w okresie prenatalnym, z czego 2/3 przejawiała trudności

w zachowaniu przed ukończeniem 10 roku życia i trudności natury psychicznej przed 18 rokiem życia. Co jednak pozytywne i istotne, to fakt, że jedna trzecia badanych spośród grupy ryzyka ukończyła szkoły, założyła rodziny, z zadowoleniem pełniła różne role społeczne i cechowała się umiejętnością realizacji założonych przez siebie celów. W tej grupie rzadziej dochodziło do rozpadu rodzin, a osiągnięcia naukowe czy zawodowe były często wyższe niż u osób, które wychowywały się w korzystniejszym środowisku. Na przestrzeni wieloletnich obserwacji stwierdzono, że odporność psychiczna kształtuje się dzięki czynnikom ochronnym mających swoje źródło w jednostce (takie dziecko od najmłodszych lat postrzegane jest jako aktywne, lubiące przytulanie, pogodne, komunikatywne, życzliwe), w rodzinie (środowisko wychowawcze sprzyjające rozwojowi prężności to takie, które cechuje się jasnymi regułami, zapewnia co najmniej jedną osobę, którą łączy z dzieckiem silna więź, a która w oczach dziecka jest wrażliwa, stabilna i kompetentna) i w społeczeństwie (otoczenie oferuje wsparcie emocjonalne i służy poradnictwem w sytuacjach kryzysowych, tworzą je nauczyciele, rówieśnicy, członkowie zorganizowanych grup). Werner posługiwała się określeniem prężności i określiła je na trzy sposoby: jako prawidłowy rozwój człowieka pomimo działań czynników ryzyka, jako stałą umiejętność wykorzystywaną w sytuacjach stresowych oraz jako zdolność powrotu do zdrowia po doznanej traumie (Werner, 2005, s. 11–12).

Kolejnym ważnym odkryciem dla opisanego właściwości psychicznych człowieka, z punktu widzenia radzenia sobie po doświadczeniu traumy, były dokonania Aarona Antonowsky'ego. W latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia zajmował się on badaniem kobiet z różnych grup etnicznych w okresie pomenopauzalnym, które mieszkały w Izraelu. Z uwagi na fakt, że znaczna część z nich miała za sobą doświadczenia II Wojny Światowej, Antonowsky zainteresował się tym, że duża grupa kobiet, pomimo dramatycznych losów, cechowała się dobrym stanem zdrowia (Piotrowicz, Cianciara, 2011, s. 521). Antonowsky kolejne lata poświęcił poszukiwaniom odpowiedzi na pytanie, co sprawia, że jedni ludzie radzą sobie w warunkach stresowych, a drudzy przypłacają to utratą zdrowia. W swoich rozważaniach skupił się na czynnikach sprzyjających zdrowiu, co bezpośrednio przyczyniło się do skonstruowania modelu salutogenetycznego. Jego podstawą jest odrzucenie dychotomicznego wyboru pomiędzy zdrowiem a chorobą, bo w jego ocenie oba zjawiska istnieją na kontinuum. Na jednym biegunie znajduje się zdrowie, a na drugim choroba, a pomiędzy tymi skrajnymi punktami znajduje się szerokie spektrum możliwości, które są zależne od różnych okoliczności i czynników. W trakcie życia człowiek może dryfować pomiędzy tymi biegunami, tj. jego stan może wielokrotnie się zmieniać i raz być bliżej choroby, a raz – bliżej pełnego zdrowia (Antonowsky, 1996, s. 14). Istotą koncepcji jest koncentracja na

zdrowiu jako dobrostanie psychicznym i fizycznym, a nie jako życiu bez choroby. Zatem co sprawia, że człowiek na tymże kontynuum przesuwają się bliżej bieguna zdrowia i jakie prawidłowości sterują możliwością dążenia w stronę zdrowia? Tym, co jego zdaniem, pozwala człowiekowi funkcjonować na dobrym poziomie pomimo trudności, jest poczucie koherencji. Jest to termin określający orientację życiową i stopień przekonania człowieka, że wymagania, które stawiają przed nim różne okoliczności i wydarzenia, są warte wysiłku, gdyż dysponuje on odpowiednimi zasobami, aby sobie poradzić. Co więcej, te bodźce życiowe charakteryzują się określoną budową, uzasadnieniem istnienia i określonym poziomem przewidywalności, co pozwala jednostce konfrontować się z tymi bodźcami. Innymi słowy, poczucie koherencji to właściwość pozwalająca zachować zdrowie, która składa się z trzech głównych komponentów: poczucia zrozumiałości, poczucia zaradności i poczucia sensowności. Posługując się przykładem, człowiek o wysokim poczuciu zrozumiałości będzie odbierał pojawiające się trudności jako doświadczenia, którym może sprostać i które pojawiły się w jego życiu w określonym celu. Poczucie zaradności to postrzeganie siebie jako osoby wyposażonej w odpowiednie zasoby i świadomość wykorzystania innych dostępnych możliwości w celu poradzenia sobie z problemami. Natomiast poczucie sensowności to stopień odczuwania, że podejmowany trud poradzenia sobie jest warty swojej ceny i przyniesie dobro dla jednostki. Ten ostatni składnik jest dominujący, pomimo tego, że wszystkie są autonomiczne i pozostają we wzajemnych zależnościach. Trudno wyobrazić sobie bowiem sytuację, że jednostka ochoczo wykorzystuje zasoby w radzeniu sobie z daną trudnością, jeśli nie widzi sensu w swoich staraniach (Linca-Ćwikła, 2018, s. 46–48).

Trzecim historycznym naukowcem, który przyjrzał się bliżej radzeniu sobie z trudnościami, uwzględniając kontekst rodziny, był socjolog Reuben Hill (1949). Jego badania dotyczyły rozłąki wewnątrzrodzinnej spowodowanej wojną i następującym po niej powrocie. Hill koncentrował się w swoich analizach na wpływie separacji na system rodzinny, tj. form adaptacji członków do nieobecności bliskiej osoby, reorganizacji życia codziennego, następnie reakcji na zjednoczenie. Z jego obserwacji wynikało, że momentem kryzysowym jest nie tylko sam proces rozłąki, ale również powrotu na łono rodziny po dłuższej nieobecności. W obu przypadkach ściśle wiąże się to z koniecznością wprowadzenia zmian po to, aby przywrócić rodzinie stabilność, harmonię oraz porządek. Takie działania są możliwe dzięki wykorzystaniu dostępnych zasobów przez rodzinę i jej członków. Co ważne, czynniki stresujące potencjalnie mogą wywołać w jednostce korzystne zmiany osobiste oraz pozytywnie kształtować relacje w rodzinie. Taką koncepcję nazywa się prężnością rodziny, gdyż opisuje sposób reagowania

rodziny na przeciwności losu i radzenie sobie systemu rodzinnego w zderzeniu z wydarzeniem stresogennym (Lachowska, 2019, s.14).

Opisane wcześniej badania łączy fakt zainteresowania cechami osobowości w człowieku, które pozwalają mu pozytywnie funkcjonować pomimo trudnych doświadczeń. Co zatem odpowiada za umiejętność radzenia sobie pomimo przeciwności losu czy napotykanych problemów? Odpowiedzi należy szukać w zjawisku prężności psychicznej. Termin prężność to tłumaczenie z języka angielskiego słowa *resilience*. Pochodzi ono z łaciny – *resilire* – oznacza odbicie się, powrót do stanu poprzedniego. Rdzeń słowa *salire* oznacza sprężynować. W przestrzeni naukowej funkcjonuje również termin *resiliency*. Pierwsze określenie dotyczy procesu przezwyciężania trudnych wydarzeń, drugie wskazuje na trwałe właściwości człowieka stanowiące zasób osobisty (Ogińska-Bulik, Zadworna-Cieślak, 2014, s. 9).

Pomimo analizowania zagadnienia prężności psychicznej od wielu lat, nie ma jednej wyczerpującej definicji tego pojęcia czy metody pomiaru. Zjawisko prężności jest eksplorowane na gruncie różnych nauk społecznych. To, co połączyło na przestrzeni lat badaczy zjawiska prężności to traktowanie jej jako pozytywną adaptację w obliczu przeciwności. Suniya Luthar opisała strukturę prężności poprzez dwa wymiary – pierwszym jest wspomniana pozytywna adaptacja, a drugim – znacząca przeciwność losu. Z tej perspektywy mierzalność prężności jest możliwa tylko pośrednio, za pomocą wnioskowania o dowodach świadczących o istnieniu tych wymiarów. w opisywaniu pojęcia prężności unikała ujmowania jej w kategorii cechy osobowości czy atrybutu jednostki, a koncentrowała się na wspomnianych wymiarach (Luthar, Cicchetti, 2000, s. 858). Ann Masten w swoich rozważaniach poruszyła problematykę powszechności zjawiska prężności. Twierdziła, że w każdym człowieku istnieją podstawowe systemy adaptacyjne odpowiedzialne za prężność – jeśli działają one sprawnie i są chronione przed osłabieniem, to dynamika rozwoju człowieka nie powinna być zaburzona nawet w obliczu poważnych przeciwności. Jeśli zaś te mechanizmy cechują się jakkolwiek słabością bądź ryzykiem dysfunkcyjnego działania, to pojawia się prawdopodobieństwo zaburzenia rozwoju jednostki (Masten, 2001, s. 227).

Główne wnioski płynące z wielu badań empirycznych poświęconych problematyce prężności można sformułować następująco:

- ludzie nie rodzą się odporni bądź bardziej podatni na odnoszenie sukcesów – to społeczność i rodzina jest czynnikiem znaczącym w kształtowaniu się prężności w osobowości;

- zwiększająca się prężność w bieżącej konfrontacji z okolicznością stresową z czasem staje się narzędziem, wykorzystywanym w przeszłości;
- człowiek ma w sobie pokłady siły i zasoby warunkujące rozwój mechanizmu prężnego reagowania w sytuacjach wysokiego ryzyka;
- korzystniej jest wpływać na rozwijanie się wewnętrznych cech sprzyjających prężności niż stosować interwencję zewnętrzną (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000, s. 544).

Celem niniejszej rozprawy jest między innymi analiza prężności psychicznej jako indywidualnej właściwości jednostki, która odgrywa rolę nie tylko w radzeniu sobie z dramatycznymi wydarzeniami, ale też w adaptacji do zmieniających się warunków środowiska czy doświadczanym stresem, czego konsekwencją jest wykorzystanie w niniejszych badaniach *Skali Pomiaru Prężności (SPP-18)* autorstwa Niny Ogińskiej-Bulik i Zygryda Juczyńskiego (Ogińska-Bulik, Jurczyński, 2011, s. 13).

2.3. Radzenie sobie ze stresem

Obok prężności psychicznej, zasobem odpowiedzialnym za przetrwanie jest radzenie sobie ze stresem. Pojęcie stresu jest na wskroś przeanalizowane na gruncie nauk medycznych czy społecznych. Wynika to z fundamentalnej roli stresu w życiu człowieka, bo choć psychologizacja tego pojęcia jest stosunkowo świeżym procesem, to samo zjawisko stresu jest od dawna znane ludzkości. Różnice w postrzeganiu stresu pomiędzy ludźmi na przestrzeni wieków wynikają ze swoistej ewolucji polegającej na odłączeniu go od świata zewnętrznego, tj. kontekstów historycznych, wydarzeń kulturowych na rzecz analizy jako zjawiska indywidualnego, wewnętrznego i istniejącego tylko w umyśle konkretnego człowieka (Hobfoll, 2006, s. 41–42).

Termin stres został stworzony przez Selyego w latach 50 ubiegłego wieku. Według niego stres to nieswoista reakcja organizmu na jakiegokolwiek żądanie skierowane w jego stronę. Czynnikiem wywołującym stres jest stresor. Jeśli działanie stresora jest długotrwałe to wykształca się względem niego reakcja, nazwana ogólnym zespołem adaptacyjnym (*General Adaptation Syndrome*, w skrócie GAS), składająca się z trzech faz: reakcji alarmowej, odporności i wyczerpania. Nieswoistość reakcji polega na tym, że może być ona wywoływana przez szereg różnych czynników, które wymagają od człowieka intensywnego przystosowania się (Selye, 1976, s. 53–54).

Dwa główne nurty analizujące naturę stresu i podejmujące wyzwanie eksplikacji zjawiska to teorie biologiczne i teorie psychologiczne. Są one względem siebie komplementarne, gdyż rozpatrują stres na innych poziomach. Teorie biologiczne koncentrują

się na wpływie stresu na organizm ludzki i zwierzęcy, natomiast teorie psychologiczne badają stres jako bodziec, jako reakcję na bodziec, relację pomiędzy tym bodźcem a reakcją oraz skutki działania stresu na procesy psychiczne zachodzące w człowieku. Psychologiczne koncepcje stresu związane są z napięciem emocjonalnym, dyskomfortem psychicznym i motywacyjnym charakterem stresu, tj. strategiami radzenia sobie z nim (Grygorczuk, 2008, s. 111–113).

Poprzez pojęcie stresu rozumie się wszystkie skutki tego, co poważnie zagraża stałości środowiska wewnętrznego jednostki. Zagrożenie postrzegane przez człowieka nazywane jest *stresorem*, natomiast odpowiedź organizmu na stresor jest *reakcją na stres* i jest konsekwencją procesów adaptacyjnych człowieka (Schneiderman, Ironson, Siegel, 2005, s. 608).

Lazarus (1985 s. 399) określił stres jako relację człowieka z otoczeniem. Taka relacja składa się z dwóch kroków, tj. poznawczej oceny i radzenia sobie. Pierwszy krok składa się z dwuetapowej oceny, podstawowej i wtórnej. Podstawowa ewaluacja polega na określeniu, czy kontakt z bodźcem może przynieść szkody czy korzyści, natomiast wtórna koncentruje się na określeniu, czy jednostka jest w stanie zapobiec potencjalnej krzywdzie, czy też potrafi poprawić perspektywę zysków. Obie oceny służą wskazaniu, czy relacja człowiek–bodziec jest znacząca dla jego dobrostanu. Drugim krokiem jest wspomniane radzenie sobie, przez które rozumie się podejmowane przez człowieka poznawcze i behawioralne wysiłki, których celem jest takie zarządzanie wyzwaniami zewnętrznymi i wewnętrznymi jednostki, aby w jak najmniejszym stopniu uszczuplić jej zasoby. Trzy kluczowe cechy radzenia sobie ze stresem to zorientowanie na proces, analiza czynnika sytuacyjnego i niezakładanie *a priori*, tego, co konstytuuje dobre albo złe uporanie się ze stresem (Carver, 2013, s. 496).

Endler i Parker (1990, s. 208) za radzenie sobie ze stresem uznali strategię świadomie stosowaną przez osobę w konfrontacji ze stresującym wydarzeniem. Ich zdaniem większość ludzi ma określone style i wzory radzenia sobie ze stresem. Można je podzielić na strategie skoncentrowane na problemie i strategie skoncentrowane na emocjach. Pierwsze polegają na aktywnościach, których celem jest zgromadzenie jak największej ilości informacji o problemie lub ustaleniu jakie kroki należy podjąć, aby go rozwiązać. Celem strategii związanych z emocjami jest redukcja napięcia i negatywnych odczuć związanych z doświadczaniem stresu. Z biegiem czasu autorzy sugerowali, aby pierwszy typ strategii nazywać skoncentrowany na zadaniu, drugi – skoncentrowany na osobie. Co istotne, uznali, że istnieje trzecia podstawowa strategia, tj. skoncentrowana na unikaniu, która może być częścią dwóch wcześniej wspomnianych.

Kluczową cechą opisującą proces radzenia sobie jest pojęcie świadomości. Współcześnie charakteryzując zjawisko radzenia sobie ze stresem podkreśla się, że

podejmowane działania mają świadomy charakter. Nie kwestionuje się dotychczasowego dorobku naukowego, który rozpatrywał radzenie sobie ze stresem w kategoriach mechanizmów obronnych, ale uzupełnia, że proces ten wymaga od człowieka uruchomienia złożonych aktywności poznawczych i moralnych, które ostatecznie wpływają na regulację emocji. Definicja *regulacji emocji* jest zbliżona do terminu *radzenia sobie*, gdyż oznacza działania i cechy związane z radzeniem sobie z podwyższonym poziomem emocji pozytywnych i negatywnych (Kopp, 1989, s. 343). Niektórzy badacze podkreślają, że regulacja emocji to proces wymagający wysiłku i kontroli ze strony jednostki (Lazarus, Folkman, 1984, s. 141, Compas, 1987, s. 394), jednak jest wśród nich grupa sugerująca, że nie zawsze są to procesy świadome i celowe (Eisenberg, Fabes, Guthrie, 1997, s. 41).

Radzenie sobie ze stresem z punktu widzenia motywacji człowieka to zorganizowany system, który opisuje, jak jednostka reguluje swoje zachowanie, emocje i motywacje w warunkach psychologicznego stresu. Innymi słowy, radzenie sobie ze stresem obejmuje ludzkie zmagania mające na celu podtrzymanie, przywrócenie, uzupełnienie i naprawę podstawowych psychologicznych potrzeb, które stres zaburzył. Proces ten jest napędzany przez indywidualne zaangażowanie systemu *ja* w tworzenie się zależności, konkurowanie i autonomię poszczególnych potrzeb. Odpowiedź na sytuację stresową jest ściśle powiązana z celem, jaki przyświeca jednostce, tj. na ile zaradzenie problemowi będzie sprzyjało ochronie dobrostanu i zaspokoi jej potrzeby (Skinner, Wellborn, 1994, s. 112).

Radzenie sobie ze stresem to charakteryzujące jednostkę sposoby reagowania na stres w różnych sytuacjach lub na przestrzeni czasu w ramach danej sytuacji. Preferowane style radzenia sobie ze stresem odzwierciedlają osobowość człowieka, gdyż wynikają z osobistego systemu wartości i przekonań (Compas, 1987 s. 394). O ile argument świadomości w mechanizmie radzenia sobie jest ważny, to jak zatem wyjaśnić to zjawisko u dzieci, w tym niemowląt, u których obserwuje się swoiste zachowania mające na celu redukcję napięcia i radzenie sobie? Nie dysponują przecież świadomością tychże mechanizmów, z uwagi na fakt niedojrzałego umysłu i nie dość rozwiniętych procesów myślowych. Odpowiedzią może być stwierdzenie, że strategie regulujące emocje i warunkujące radzenie sobie mogą być celowe lub automatyczne, jednak te drugie cechują się mniejszą elastycznością i większą podatnością na rozchwianie (Masters, 1991, s. 183). Co więcej, radzenie sobie ze stresem u dzieci i nastolatków wymaga uwzględnienia nie tylko poziomu rozwoju funkcji psychicznych, ale przede wszystkim kontekstu środowiskowego oraz wiodącej roli temperamentu jako czynnika regulującego zachowanie i reakcje jednostki (Davis, Thoman, 1988, s. 221).

Opisana koncepcja strategii radzenia sobie ze stresem Endler i Parker (1990) stanowi podstawę teoretyczną stworzonego przez nich *Kwestionariusza Radzenia Sobie ze Stresem* (CISS), który zostanie wykorzystany podczas badań empirycznych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia. Polską adaptację narzędzia przygotowali Strelau, Jaworowska, Wrześniewski i Szczepaniak (2005).

2.4. Poczucie własnej skuteczności

Albert Bandura w latach 70 ubiegłego wieku zajmował się badaniami, których celem miało być wyjaśnienie, jakie zmiany psychologiczne zachodzą w człowieku w wyniku różnych metod leczenia. Badacz ten doszedł do wniosku, że oczekiwania dotyczące własnej skuteczności decydują o tym, czy aktywności związane z radzeniem sobie z problemami zostaną zainicjowane, jak duży wysiłek zostanie w nie włożony i jak długo będą one podejmowane w obliczu przeszkód i przykrych doświadczeń. Zaproponował model, w którym oczekiwania dotyczące poczucia własnej skuteczności pochodzą z czterech głównych źródeł informacji: doświadczenia, modelowania społecznego, perswazji słownej społeczeństwa i stanów fizjologicznych (Bandura, 1977, s. 191). Oznacza to, że wymienione czynniki kształtują poczucie własnej skuteczności w człowieku i wpływają na jego poziom. Różne sytuacje społeczne i podejmowane aktywności mogą wpłynąć na obraz siebie jednostki. Stanowią bowiem źródło informacji, czy jest się w danych okolicznościach dobrym bądź nie. Pozytywny efekt wydarzeń życiowych kształtuje w jednostce przekonanie, że warto podejmować wysiłek. Co więcej, doświadczanie trudnych sytuacji jest równie wartościowe w procesie wzmocnienia poczucia własnej skuteczności, co pozytywne doświadczenia, gdyż buduje w człowieku obraz siebie jako osoby silnej, której działania przynoszą korzyści, a wysiłki są warte swojej ceny. Modelowanie społeczne polega na wywieraniu wpływu na poczucie własnej skuteczności poprzez obserwację otoczenia przez jednostkę i doszukiwania się przykładów podobieństw – widząc innych, którzy dzięki zaangażowaniu i pracy osiągnęli zamierzone cele, człowiek nabiera przekonania, że jemu też może się udać, a tym samym wzrasta jego wiara we własne możliwości. Równie silnie na osobowość oddziałuje obserwacja porażek innych, którzy pomimo wkładanego wysiłku doświadczają niepowodzeń. Widząc ich trud, który nie przyniósł pozytywnego rezultatu, człowiek zaczyna wątpić w swoją moc, a jego poczucie własnej skuteczności słabnie. Perswazja społeczna to informacja płynąca z otoczenia na temat człowieka. Jeśli otrzymuje on przekaz ze środowiska, że dysponuje określonymi zasobami i możliwościami, aby podjęte przez niego wysiłki przyniosły dobre owoce, to wzmocnia w nim motywację do podjęcia starań oraz przekonanie, że jego działanie okaże się

skuteczne. Ludzie, którzy otrzymywali informację ze strony otoczenia, że nie dysponują dostatecznymi możliwościami do osiągnięcia zamierzonych celów, mają skłonność do unikania wyzwań i cechują się szybką rezygnacją w przypadku napotykania przeszkód bądź trudności. Kolejny czynnik wg Bandury odnosi się do stanów fizjologicznych. Czy przypisuje się stresowi bądź napięciu funkcję paraliżującą i utrudniającą działanie oraz mierzenie się z trudnościami, czy są katalizatorem i mobilizują człowieka do akcji, dostarczając mu energii? Pozytywne poznawcze przetwarzanie swoich reakcji fizjologicznych stanowi istotę siły psychologicznej (Bańka, 2016, s. 11–12). Okazuje się, że im wyższe poczucie własnej skuteczności posiada osoba, tym ambitniejsze cele obiera i wykazuje się większą determinacją w realizacji zamierzonych planów (Locke, Latham, 2006, s. 265). Natomiast jednostki charakteryzujące się niskim poczuciem własnej skuteczności mają skłonność do zachowań lękowych, zaburzeń depresyjnych czy kształtowania się postawy bezradności wobec wyzwań życia codziennego (Schwarzer, Fuchs, 1995, s. 165). Udowodniono, że w aktywności prozdrowotnej istotną rolę odgrywa poczucie własnej skuteczności. Przekonanie człowieka, że podejmowane przez niego działania przyczynią się do odzyskania lub utrzymania zdrowia, pozwala na stwierdzenie, że poczucie własnej skuteczności pełni nie tylko funkcję motywacyjną, ale i warunkującą proces wyjścia z choroby (Rode, Rode, 2018, s. 159).

Samo pojęcie poczucia własnej skuteczności *self-efficacy* wprowadzone zostało przez Bandurę. Jego istotą jest konfrontacja oczekiwań jednostki z podejmowanym przez nią działaniem, tj. na ile posiada ona odpowiednie kompetencje, zasoby oraz zdolność kontroli, aby móc zrealizować zamierzone cele (Juczyński, 2000, s. 11). Osoba mająca wysoki poziom poczucia własnej skuteczności częściej niż inni prezentuje cechy przywódcze i posiada odpowiednie zaplecze psychologiczne, aby motywować innych do pozytywnych zmian w życiu (Garrin, 2014, s. 42).

Człowiek rodzi się bez świadomości własnego istnienia. Wraz z wchodzeniem w relacje z najbliższym otoczeniem i rozwijaniem się funkcji poznawczych kształtuje się w dziecku poczucie sprawstwa. Wpływ pamięci autobiograficznej na poczucie własnej skuteczności jest kluczowy, gdyż doświadczane wydarzenia tworzą wzorce reagowania, pełnią zatem funkcję układów odniesienia na działanie teraźniejsze i przyszłe (Niewiadomska, Chwaszcz, 2010, s. 50). Rolą osób dorosłych jest stymulowanie rozwoju dziecka poprzez dostarczanie mu możliwości sprawdzania się i odnoszenia sukcesów adekwatnie do etapu rozwojowego, w którym się znajduje. Stopniowanie trudności sprzyja formowaniu się w dziecku postawy nastawionej na osiąganie celów, rozwój czy zdobywanie przez nie pozytywnej wiedzy na swój temat. Oczywistym jest fakt, że w przypadku niedostosowania wyzwań rozwojowych czy

sytuacji do możliwości psychicznych dziecka, nadmierna ekspozycja na porażkę i niepowodzenie może przyczynić się w przyszłości do posiadania przez nie niskiego poczucia własnej skuteczności, a tym samym ograniczyć go. Poczucie zdemotywowania może być konsekwencją wielokrotnego doświadczania trudności, którym nie udało się zaradzić czy rozwiązać (Bańka, 2016, s. 14–15).

Poczucie własnej skuteczności silnie oddziałuje na procesy poznawcze człowieka. Analiza poznawcza pozwala jednostce skutecznie funkcjonować, gdyż umiejętność wnioskowania o relacjach między zdarzeniami warunkuje w człowieku zdolność ich przewidywania i kontrolowania. Ludzie posiadający przekonanie o własnej sile, cechują się wyższą efektywnością myślenia analitycznego w złożonych procesach decyzyjnych. Tworzenie reprezentacji umysłowych przyszłości poprzez poznawcze symulowanie sukcesów czy porażek stanowi podstawę działania. Osoby, które wizualizują swoje powodzenie i pozytywne rozwiązywanie trudności łatwiej osiągają zamierzone cele. Podobnie jest z wyobrażaniem sobie porażek – tj. osoby przewidujące swoje niepowodzenie, częściej go doświadczają. Ludzka motywacja pochodzi z aktywności poznawczej. Tworzenie w umyśle poznawczej reprezentacji przyszłości stanowi motywator i regulator zachowania człowieka. Myślenie o przyszłości sprawia, że cele stają się bodźcami działania. W przypadku przekonania o własnej skuteczności człowiek dostarcza organizmowi sygnały, że jest w stanie poradzić sobie z wyzwaniem, co bezpośrednio wpływa na jego reakcje fizjologiczne. Kiedy pojawia się myśl, że może on nie podołać i doświadczyć porażki pojawia się lęk, stres, który prowadzi do intruzywnego pobudzenia emocjonalnego, które zaburza działanie (Bandura, 1989, s. 729–730).

Poczucie własnej skuteczności jest zasobem osobistym, który jest powiązany z prężnością psychiczną czy radzeniem sobie ze stresem poprzez posiadanie tych samych podstaw teoretycznych związanych z podejściem poznawczo-społecznym. Zakłada ono, że czynnikami determinującym funkcjonowanie człowieka nie jest tylko jego zachowanie czy środowisko, ale również on sam (jego zdolności poznawcze, emocje, zadatki biologiczne), poprzez mechanizmy autorefleksji i samoregulacji świadomie i intencjonalnie steruje swoim życiem (Bańka, 2016, s. 7–8).

Teoria Alberta Bandury na temat poczucia własnej skuteczności została wykorzystana przy konstrukcji narzędzia diagnostycznego GSES Ralfa Schwarzer i Matthiasa Jerusalem, w polskiej adaptacji Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności autorstwa Zygryda Juczyńskiego, która posłuży do pomiaru zasobu osobistego wychowanków pieczy zastępczej, jakim jest poczucie własnej skuteczności (Juczyński, 2001).

2.5. Samoocena

Ostatnim omawianym w niniejszej pracy zasobem osobistym jest samoocena. Jest to konstrukt teoretyczny, który nie doczekał się ogólnej teorii. Często opisywana jako mechanizm, motyw czy czynnik ochronny, stanowi jedną z najczęściej badanych zmiennych w naukach psychologicznych czy pedagogicznych. Wynika to z faktu, że wysoka samoocena przynosi korzyści nie tylko dla jednostki, ale i dla społeczeństwa, którego częścią jest jednostka (Cast, Burke, 2002, s. 1041).

Samoocena stanowi element koncepcji siebie i jest podstawą ukształtowania w człowieku obrazu siebie. Termin samoocena jest często używany zamiennie z pojęciami takimi jak poczucie własnej wartości, autoewaluacja, pewność siebie czy samoświadomość (Rosenberg i in. 1995, s. 141). Samoocena jest pozytywną lub negatywną globalną oceną samego siebie (Rosenberg, 1965, s. 30). Poprzez pozytywną samoocenę rozumie się postrzeganie siebie jako wartościowego człowieka, natomiast poprzez negatywną ogólne niezadowolenie i brak akceptacji własnego *ja* (Łaguna, Lachowicz-Tabaczek, Dzwonkowska, 2007, s. 164).

Z uwagi na mnogość koncepcji oraz różnorodność w podejściu do natury samooceny koniecznym jest zawężenie poszukiwań i analiz do głównych i najbardziej popularnych teorii samooceny. Pionierem badań nad samooceną był William James, który określił ją jako „całkowitą sumę wszystkiego, co człowiek może nazwać *swoim własnym*, kompozycją myśli i uczuć, które obejmują swoim zakresem system idei, postaw, wartości i zobowiązań, stanowiąc świadomość osoby w stosunku do jej indywidualnej egzystencji oraz wyobrażeń odnośnie do tego, kim i czym ona jest” (za: Walczak, 2000, s. 58). Według Jamesa system *ja* składa się z *ja* fizycznego, *ja* społecznego i *ja* duchowego, a całość cechuje się świadomością (za: Lawrence, 1981, s. 245). Samoocena jest afektywną reakcją człowieka na samego siebie, tym samym może ona przybierać charakter emocji lub zintelektualizowanego sądu. Niezależnie od tego, czy traktować będziemy ją jako decyzję na swój temat czy jako uczucie nie pochodzące z racjonalnych ocen, samoocena ogólna jest względnie stała w toku życia (Szpitalak, Polczyk, 2015, s. 11).

Analizując samoocenę można stosować podejście personologiczne, które ujmuje ją jako cechę, lub przyjąć, że jest ona stanem i motywem, co charakterystyczne jest dla podejścia procesualnego. Samoocena jako cecha to traktowanie jej jak inne cechy osobowości. Można zatem stwierdzić, że jest ona postawą wobec samego siebie. Z uwagi na fakt, że większość populacji deklaruje pozytywny stosunek do samego siebie, brak mocnych różnic

indywidualnych powoduje, że taka analiza pojęcia czyni ją z naukowego punktu widzenia nieatrakcyjną, gdyż zamyka możliwość eksploracji. Z kolei traktowanie samooceny jako powszechnego motywu autowaloryzacji otwiera możliwość dyskusji i pogłębionych analiz. Poprzez nią rozumie się skłonność do ochrony, utrzymania czy pogłębienia pozytywnego mniemania o sobie. Proces ten odbywa się dzięki mechanizmom takim jak: definiowanie własnego *ja*, tendencyjne przetwarzanie informacji o sobie, realizowanie zadań i atrybucja osiągniętych wyników, porównywanie się ze społeczeństwem, dysonans poznawczy, autoafirmacja, budowanie tożsamości grupowej czy autoprezentacji. Tworzą one swoistą homeostazę samooceny i działają w celu utrzymania równowagi wewnętrznej, tj. obniżenie samooceny przez jeden z mechanizmów sprawia, że uaktywnia się i angażuje inny, celem jej odbudowania (Wojciszke, 2002, s. 15–40). W literaturze często pojawia się rozróżnienie samooceny na samoocenę globalną i samoocenę cząstkową, zamiennie nazywaną specyficzną. Samooceny cząstkowe odnoszą się do oceny własnej osoby w szczegółowych wymiarach i aktywnościach, a co więcej, mogą być całkowicie niezależne od oceny ogólnej człowieka na swój temat. Samoocena globalna jest istotna dla dobrostanu psychicznego człowieka, natomiast samooceny cząstkowe silnie oddziałują na zachowanie człowieka i stanowią predyktor osiągnięć jednostki w dziedzinach, w których się ona udziela (Rosenberg i in. 1995, s. 142). Ponadto, samoocenę można podzielić ze względu na jej trwałość, wysokość czy też poziom uświadomienia przez jednostkę.

Rozwój samooceny można podzielić na trzy główne fazy. Pierwsza przypada na okres przedszkolny. Dzieci posiadają wtedy umiejętność zwrócenia na siebie uwagi za pomocą zachowań pozytywnych i negatywnych. Jednocześnie nie dysponują one dostatecznie rozwiniętymi funkcjami umysłowymi pozwalającymi na krytyczną ocenę własnego postępowania czy też wygaszenie nieaprobowanych przez otoczenie zachowań. Drugi etap przypada na okres nauki szkolnej i charakteryzuje się nabywaniem umiejętności regulacji zachowania i dokonywaniem wglądu w siebie. Trzecia faza związana jest z dojrzewaniem i wejściem w okres młodości. Wtedy też pojawia się zdolność pogłębionej autoanalizy, krytycyzmu i niezależności poznawczej w ocenie siebie (za: Grabowiec, 2011, s. 64).

Na kształtowanie się samooceny znaczący wpływ ma środowisko rodzinne, rówieśnicze czy lokalne. Jest ono bowiem odpowiedzialne za zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, przynależności, akceptacji i miłości. Doświadczanie deficytów w tym obszarze przez człowieka, wychowywanie się w atmosferze braku poczucia bycia ważnym może skutkować obniżeniem samooceny, gdyż środowisko wychowawcze jest kluczowe dla formułowania się pozytywnej samooceny. W poszczególnych kręgach kulturowych posiadanie

określonych zasobów osobistych jest pożądane i jako takie wysoko oceniane, tym samym wyznacza kierunek dążeń człowieka. Ponadto, zmieniające się trendy i moda intensywnie oddziałują na psychikę ludzi, zwłaszcza tych w okresie dojrzewania, niejako sugerując, co powinni uznawać za wartościowe. Samoocena jako konstrukt osobisty jest podatna na wpływy kulturowe i przemiany społeczne (Robson, 1988, s. 6).

Prowadzone badania nad samooceną wskazują, że nie zawsze niska samoocena oznacza znaczne trudności natury wewnętrznej, gdyż zdarza się, że wynika ona z większej elastyczności jednostki względem siebie, umiejętności przyznania się do własnych słabości czy małej skłonności do autorytaryzmu. Natomiast wysoka samoocena może wynikać z poczucia wyższości względem innych, arogancji czy biernej agresji. Wnioskuje się, że samoocena na poziomie przeciętnym jest najwłaściwsza z punktu widzenia zdrowia psychicznego (Block, Thomas, 1955, s. 258).

Mając na uwadze powyższe rozważania można stwierdzić, że ludzie cechujący się wyższą samooceną łatwiej funkcjonują w społeczeństwie i lepiej czują się sami ze sobą, natomiast osoby o niskiej samoocenie częściej doświadczają lęku, depresji czy miewają trudności w relacjach interpersonalnych (Hunter, Linn, Harris, 1982, s. 123–124). Samoocena kształtuje się w wyniku przeżyć jednostki, a jednocześnie stanowi motyw podejmowanych decyzji.

Kwestionariusz Samooceny (SES) M. Rosenberga, mierzący ogólny poziom samooceny jest jednym z najbardziej popularnych narzędzi do badania globalnej samooceny, prawdopodobnie z uwagi na prostotę i łatwość zastosowania, szczególnie w badaniach naukowych, dlatego też zostanie on zastosowany w niniejszej dysertacji doktorskiej (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna; 2008).

Rozdział III. Współczesna piecza zastępcza w Polsce

W Polsce na początku XX wieku pojawiły się inicjatywy mające na celu ochronę dobra dzieci, które na trwale zapisały się w tradycji polskiej pedagogiki i historii wychowania. Wystarczy wspomnieć postać Janusza Korczaka, lekarza i pedagoga, który swoje życie podporządkował obronie praw dziecka i został zapamiętany jako prekursor emancypacji dzieci. Oprócz aktywności związanej z leczeniem i opieką nad dziećmi, był publicystą, który opisywał dziecko i jego świat jako *odmienną organizację duchową* (Korczak, 2012, s. 90). Kolejnym przykładem wybitnego działacza na rzecz praw dziecka jest Ludwik Rajchman, lekarz i jeden z założycieli UNICEF, czyli Funduszu Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (Woltanowski, Wincewicz, Sulkowski, 2018, s. 4). Polska jako pierwszy kraj przedłożyła projekt Konwencji o prawach dziecka, Komisji Praw Człowieka ONZ, która po opracowaniu została uchwalona w 1989 roku przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych, a ratyfikowana przez Polskę w 1991 (Mikołajczyk-Lerman, 2017, s. 31). Jest to jeden z najważniejszych aktów prawnych funkcjonujących w przestrzeni międzynarodowej, którego celem jest ochrona dobra dziecka. W 1996 roku została sporządzona Europejska konwencja o wykonywaniu praw dzieci, która podkreśliła istotę ochrony praw i dobra dzieci (Dz. U. 2000 nr 107, poz. 1128). Krajowy system ochrony praw dziecka bazuje na wielu aktach prawnych, spośród których należy wymienić Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku, Ustawę z dnia 6 stycznia 2020 r. o Rzeczniku Praw Dziecka, Ustawę z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej czy też Kodeks rodzinny i opiekuńczy z dnia 25 lutego 1964 r.

Prawa dziecka w opiece zastępczej są identyczne jak prawa dziecka wychowywanego przez rodziców biologicznych. Jednak dziecku, które nie może mieszkać ze swoimi rodzicami, przysługuje prawo do specjalnej ochrony i pomocy ze strony państwa, które na poziomie ustawodawczym określa formę oraz zakres tych działań. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej szczegółowo opisuje i reguluje zasady działania, ochrony i pomocy dzieciom, które nie mają możliwości wychowywania się w rodzinie biologicznej oraz organizuje pieczę zastępczą wyróżniając rodzinne i instytucjonalne jej formy. Artykuł 2. 1 Ustawy określa system pieczy zastępczej jako zespół osób, instytucji i działań mających na celu zapewnienie czasowej opieki i wychowania dzieciom w przypadkach niemożności sprawowania opieki i wychowania przez rodziców (Ustawa, 2011, art. 32). Poprzez pieczę zastępczą rozumie się skoordynowane działania osób i instytucji, których celem jest zapewnienie czasowej opieki nad dzieckiem, którego rodzice z pewnych względów nie są w stanie wypełniać obowiązków opiekuńczo-wychowawczych.

Zadania pieczy zastępczej można sformułować w trzech ogólnych celach (Kaczmarek, 2005, s. 112). Pierwszym jest taka praca z rodziną biologiczną dziecka, aby mogło ono jak najszybciej powrócić do naturalnego środowiska, a jeśli to niemożliwe – aby zostało przysposobione przez inną rodzinę, a w przypadku braku możliwości przysposobienia, wychowywało się w środowisku zastępczym. Drugim celem jest przygotowanie dziecka do samodzielnej i odpowiedzialnej egzystencji, nabycie przez wychowanka umiejętności radzenia sobie z trudami życia oraz umiejętności utrzymywania i nawiązywania poprawnych relacji z bliskimi i otoczeniem za pomocą odpowiednich kompetencji społecznych. Trzecim zadaniem jest szeroko pojęte zaspokojenie potrzeb dziecka, tj. socjalno-bytowych, zdrowotnych, edukacyjnych, kulturalno-rekreacyjnych i emocjonalnych (Ustawa, 2011, art. 33).

W ostatnich latach piecza zastępcza uległa procesowi znaczącej transformacji, polegającej na deinstytucjonalizacji na rzecz rodzinnej pieczy zastępczej. Stanowi to odpowiedź na indywidualne potrzeby dzieci i z zasady zapobiega trudnościom intelektualnym, społecznym czy zaburzeniom zachowania (Raport Koalicji na rzecz Rodzinnej Opieki Zastępczej z dn. 6 marca 2018 roku). Jednym z przykładów zmian, jakie zaszły w organizacji pieczy zastępczej, było zmniejszenie liczby wychowanków przebywających w placówce opiekuńczo-wychowawczej do 14 osób. Jednak przyczyny oraz skutki tych przemian nie będą stanowić przedmiotu niniejszego rozdziału, gdyż jest to niezależne i złożone zagadnienie, wymagające pogłębionej analizy.

3.1. Organizacja pieczy zastępczej

Obecny kształt pieczy zastępczej jest efektem transformacji pieczy na przestrzeni wielu lat. Jednym z ważniejszych czynników wpływającym na jakość funkcjonowania aktualnego systemu pieczy zastępczej jest uwzględnienie aspektu praw dziecka. Jest to zgodne z wykładnią, która wskazuje, iż respektowanie praw dziecka jest wyrazem uznania podmiotowości dziecka. Pobyt dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej bądź rodzinie zastępczej powinien charakteryzować się stabilnością, gdyż prawo do stabilnego środowiska wychowawczego jest podstawowym prawem każdego dziecka (Adamaszek, 2018, s. 304).

W Polsce rozróżnia się dwie formy pieczy zastępczej: rodzinną i instytucjonalną. Do zadań obu form opieki i wychowania należy godne traktowanie dziecka, dbanie o dostęp do przysługujących mu świadczeń zdrowotnych, zapewnienie warunków do edukacji kompensującej i rozwijającej, zaspokajanie potrzeb socjalno-bytowych i społeczno-religijnych, ochrona dziecka przed bezprawną ingerencją w jego losy oraz zapewnienie bezpiecznych kontaktów z rodziną biologiczną – o ile, nie ma prawomocnych przeciwwskazań

(Ustawa, 2011, art. 40, art. 93, pkt. 4). Rodzinna piecza zastępcza przyjmuje dwie postacie: rodzinę zastępczą (spokrewniona, niezawodowa, zawodowa) lub rodzinny dom dziecka (Ustawa, 2011, art. 39). Instytucjonalna piecza zastępcza może funkcjonować jako placówka opiekuńczo-wychowawcza, regionalna placówka opiekuńczo-terapeutyczna czy interwencyjny ośrodek preadopcyjny (Ustawa, 2011, art. 93, pkt. 1).

Oddzielną formą zapewnienia dziecku warunków do wychowywania się w rodzinie jest adopcja, zwana inaczej przysposobieniem. Rozważa się ją wobec dziecka, które ma uregulowaną sytuację prawną, tj. jego rodzice zostali pozbawieni władzy rodzicielskiej. W takim przypadku podmiot leczniczy, organizator pieczy zastępczej lub dyrektor właściwej placówki zobligowani są do przesłania informacji na temat dziecka do ośrodka adopcyjnego funkcjonującego na terenie województwa. Procedura adopcyjna jest złożonym procesem, gdyż wymaga oceny zasadności przysposobienia dziecka (analiza możliwości nawiązania więzi emocjonalnej u dziecka, jakość i siła więzi z rodziną biologiczną, określenie jego specyficznych potrzeb w celu odpowiedniego doboru rodziny), w tym uwzględnienia jego woli oraz znalezienia odpowiednich kandydatów, czyli rodziny, która ukończyła szkolenie kwalifikacyjne i otrzymała pozytywną opinię kwalifikacyjną. Umieszczenie dziecka w rodzinie adopcyjnej powinno być rozwiązaniem, które jawi się jako najkorzystniejsze z punktu widzenia dobra dziecka (Ustawa, 2011, art. 166, art. 172, art. 172a). Zasadniczą różnicą pomiędzy rodziną zastępczą a rodziną adopcyjną jest fakt, że ta druga oznacza zmianę przynależności rodzinnej dziecka poprzez jednorazowy akt prawny orzekany przez sąd rodzinny. Oznacza to, że pomiędzy dzieckiem a rodziną adopcyjną powstaje stosunek prawnorodzinny charakterystyczny dla rodziny naturalnej. Rodzina zastępcza w swej istocie powinna być tymczasowym uzupełnieniem funkcji rodziny biologicznej, natomiast rodzina adopcyjna jest trwałym zastąpieniem dziecku rodziny naturalnej inną, która ma zapewnić dziecku optymalne środowisko opiekuńczo-wychowawcze (Wosik-Kawala, Książek, Bury, Styk, 2011, s. 132).

Poprzez rodzinę zastępczą rozumie się rodzinę, która podjęła się wychowania dziecka innego niż własne. Więzy rodzinne z dzieckiem przybranym są jednym z czynników określających charakter rodziny zastępczej. Jeśli rodziną zastępczą stają się dziadkowie lub rodzeństwo dziecka, wtedy określa się ją jako spokrewnioną. Kiedy okresową opiekę nad dzieckiem przejmują dalsi członkowie rodziny lub osoby, których nie łączą więzy krwi z dzieckiem, wtedy mamy do czynienia z rodziną niezawodową lub zawodową. W przypadku, gdy dziecko wychowują osoby niespokrewnione z nim, a jedna z nich rezygnuje z zatrudnienia, aby móc poświęcić się wychowywaniu, mówimy o rodzinach zawodowych. Warunkiem stania się zawodową rodziną zastępczą jest brak przeciwwskazań natury prawnej, uzyskanie

pozytywnej opinii o predyspozycjach i motywacji do pełnienia tej funkcji, ukończenie szkolenia organizowanego przez organizatora pieczy zastępczej oraz posiadanie odpowiednich warunków mieszkalnych i bytowych. Istnieją dwie odmiany tego typu rodziny zastępczej – są to rodziny specjalistyczne i pogotowia rodzinne. Pierwsze z nich w ramach swoich obowiązków zajmują się dziećmi o specjalnych potrzebach opiekuńczo-wychowawczych, co skutkuje wyróżnieniem wśród nich rodzin sprawujących opiekę nad dzieckiem z orzeczeniem o niepełnosprawności, małoletnią matką z dzieckiem czy dzieckiem umieszczonym na podstawie Ustawy z dn. 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Ustawa, 2011, art. 59). Drugą odmianą zawodowej rodziny zastępczej są pogotowia rodzinne, których głównym zadaniem jest okresowa, tj. nie dłuższa niż 12 miesięcy, opieka nad nie więcej niż trojgiem dzieci. Osoby prowadzące pogotowie rodzinne nie mogą odmówić przyjęcia dziecka przed ukończeniem 10 roku życia w przypadku doprowadzenia go przez policję (Wosik-Kawala, Czerniak, Grymuza, Kołodziej, 2011, s. 112).

Drugim rodzajem rodzinnej pieczy zastępczej jest rodzinny dom dziecka. Jego główną ideą jest odwzorowanie modelu rodziny wielodzietnej. Rozumie się przez to różnorodność wiekową, możliwość wspólnego wychowywania się dla rodzeństwa oraz stwarzanie warunków do właściwej edukacji, kompensacji deficytów i opóźnień rozwojowych (Parcheta, Ogrodnik, Wosik-Kawala, 2011, s. 163-165). Rodzinne domy dziecka stały się głównym argumentem deinstytucjonalizacji pieczy zastępczej, tym samym wyznaczając kierunek zmian nad organizacją opieki i wychowania nad dzieckiem. Założenie o korzyściach pobytu dziecka w warunkach rodzinnych opierało się przede wszystkim na negatywnych doświadczeniach i konsekwencjach, które wynikały z przebywania dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. W literaturze dotyczącej wychowanków pieczy zastępczej często przytaczane są skutki pobytu dzieci w instytucjonalnej pieczy zastępczej dotyczące zaburzeń rozwoju psychoruchowego czy trudności w obszarze emocjonalno-społecznym. Badania prowadzone w wielu krajach wskazują przewagę rodzinnego wychowania nad wychowaniem instytucjonalnym (Johnson, Browne, Hamilton-Giachritsis, 2006; Browne, 2009, Lee, Seol, Sung, Miller, 2010; Delgado, Carvalho, Montserrat, 2019).

Rozwój rodzinnej formy pieczy zastępczej wymagał stworzenia procedur i przepisów w celu jak najlepszej organizacji opieki i wychowania, m.in. określenia wymogów formalnych dotyczących kandydatów czy opisu funkcji i roli koordynatora rodziny. Kandydaci do pełnienia funkcji rodziny zastępczej powinni spełnić następujące wymagania: dysponować odpowiednimi warunkami bytowymi i mieszkalnymi, udokumentować co najmniej jedno stałe źródło dochodów. Para chcąca stać się rodziną zastępczą, powinna pozostawać w związku

małżeńskim. Takie osoby nie mogą być pozbawione władzy rodzicielskiej ani mieć ją zawieszoną lub ograniczoną. Kandydaci nie mogą być ograniczeni w czynnościach prawnych. Osoba starająca się o pełnienie funkcji rodziny zastępczej musi wypełniać obowiązek alimentacyjny, o ile został na nią nałożony, oraz musi cechować się zdolnością fizyczną i psychiczną, potwierdzenie czego stanowi stosowne zaświadczenie lekarskie oraz opinia psychologiczna. Ponadto, kandydaci na rodziców zastępczych zobowiązani są do odbycia odpowiedniego szkolenia, którego koordynacją zajmuje się organizator pieczy zastępczej właściwy dla miejsca zamieszkania dziecka (z tego szkolenia zwolnieni są kandydaci na spokrewnione rodziny zastępcze, tj. dziadkowie czy rodzeństwo dziecka) (Ustawa, 2011, art. 42).

W trakcie pełnienia w/w funkcji rodzinie zastępczej przysługuje świadczenie finansowe (pokrycie kosztów utrzymania dziecka, a w przypadku rodzin zawodowych czy rodzinnych domów dziecka – również wynagrodzenie oraz środki na utrzymanie lokalu) oraz wsparcie koordynatora pieczy zastępczej, który reprezentuje organizatora pieczy zastępczej. Do zadań koordynatora należy udzielanie pomocy rodzinie zastępczej w realizacji swojej funkcji, stworzenie planu pomocy dziecku, motywowanie rodzin do utrzymywania wzajemnych kontaktów w celu wymiany doświadczeń czy kształtowania sieci wsparcia, organizowanie pomocy specjalistycznej dla rodziny zastępczej i przebywających pod jej opieką dzieci, zgłaszanie dzieci do ośrodków adopcyjnych, udzielanie wsparcia pełnoletnim wychowankom oraz sporządzanie odpowiedniej dokumentacji, w tym okresowych sprawozdań z efektów pracy z rodziną (Ustawa, 2011, art. 77). Co pół roku, a w przypadku dzieci poniżej 3 roku życia – nie rzadziej niż co trzy miesiące, odbywa się okresowa ocena sytuacji dziecka. W jej trakcie organizator pieczy zastępczej, specjaliści (psycholog, pedagog, pracownik socjalny), asystenci, koordynatorzy, rodzina zastępcza i rodzina biologiczna omawiają potrzeby dziecka, jego stan zdrowia i podejmują decyzję co do zasadności pobytu dziecka w pieczy, uregulowaniu jego sytuacji prawnej, konieczności zgłoszenia do ośrodka adopcyjnego czy innych spraw z nim związanych (Ustawa, 2011, art. 128–130).

Zgodnie z art. 101 Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 roku w Polsce instytucjonalne formy opieki nad dzieckiem obejmują placówki opiekuńczo-wychowawcze typu: socjalizacyjnego (domy dziecka, domy małego dziecka), interwencyjnego (pogotowia opiekuńcze), specjalistyczno-terapeutycznego oraz rodzinnego (wioski dziecięce). Najbardziej powszechną formą instytucjonalnej pieczy zastępczej jest placówka opiekuńczo-wychowawcza typu socjalizacyjnego dedykowana dzieciom osieroconym, dzieciom rodziców o ograniczonej władzy rodzicielskiej lub jej pozbawionych. Do zadań placówki należy stworzenie warunków

optymalnych dla rozwoju fizycznego i umysłowego dziecka, w tym w sferze poznawczej i emocjonalnej, zapewnienie bezpieczeństwa, dbanie o relacje dziecka z rodziną biologiczną, podejmowanie działań mających na celu prawidłową socjalizację dziecka oraz jego przygotowanie do samodzielnego życia w dorosłości (Dylik, Klukow, Wosik-Kawała, 2011, s. 228–229). O ile placówki opiekuńczo-wychowawcze, dawniej zwane domami dziecka, charakteryzują się długoletnią tradycją, o tyle druga forma, regionalne placówki socjalizacyjno-terapeutyczne, są stosunkowo nową opcją środowiska pieczy zastępczej. Placówki socjalizacyjno-terapeutyczne zostały powołane do funkcjonowania z uwagi na fakt, że istnieje grupa dzieci o specjalnych potrzebach opiekuńczych, wychowawczych czy pielęgnacyjnych wynikających z ich stanu zdrowia. Zapewnienie całodobowej specjalistycznej opieki, rehabilitacji oraz wieloaspektowych oddziaływań terapeutycznych różnicuje ten typ placówki od placówek opiekuńczo-wychowawczych (Ustawa, 2011, art. 109). Trzeci typ instytucjonalnej pieczy zastępczej to interwencyjne ośrodki preadopcyjne, które zajmują się dziećmi oczekującymi na przysposobienie przed ukończeniem przez nie pierwszego roku życia, a które z uwagi na konieczność bycia objętym specjalistyczną opieką, nie mogą zostać umieszczone w rodzinnej pieczy zastępczej. Podopiecznymi tychże ośrodków są noworodki i niemowlęta, których rodzice tymczasowo lub trwale zostali pozbawieni władzy rodzicielskiej. Do tej grupy należą głównie dzieci, które po urodzeniu zostały pozostawione w szpitalu (Ustawa, 2011, art. 111).

Osoby pracujące na stanowisku wychowawcy czy specjalisty pracującego z dzieckiem muszą mieć wykształcenie wyższe na kierunku pedagogika, pedagogika specjalna, psychologia, praca socjalna, nauki o rodzinie (lub na innym kierunku, o ile program tych studiów obejmuje resocjalizację, pracę socjalną, pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą) lub posiadają studia wyższe na dowolnym kierunku, jednak uzupełnione studiami podyplomowymi z psychologii, pedagogiki, nauk o rodzinie lub resocjalizacji. W instytucjonalnej pieczy zastępczej nie mogą zostać zatrudnione osoby, wobec których zostało zastosowane pozbawienie bądź ograniczenie władzy rodzicielskiej, lub które zostały skazane prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo, w tym przestępstwo skarbowe. Warunkiem zatrudnienia jest również przedstawienie zaświadczenia lekarskiego o braku przeciwwskazań do pracy w placówce (Ustawa, 2011, art. 98).

Kolejną formą instytucjonalnej pieczy zastępczej jest Wioska Dziecięca SOS. Twórcą tej koncepcji opieki nad dzieckiem jest Herman Gmeiner. Twierdził, że istotą pieczy zastępczej jest zastąpienie utraconej rodziny biologicznej, drugą, w której oprócz opieki dziecko doświadcza miłości, która jest podstawą normalnego życia dla dziecka opuszczonego lub

pozbawionego rodziców. Opieka i wychowanie w wioskach odbywa się w oparciu o cztery główne zasady: 1) czulej opieki rodzicielskiej 2) rodzeństwa wioskowego 3) domu wioskowego jako domu rodzinnego 4) wioski jako społeczności. Pobyt w Wiosce Dziecięcej SOS trwa do chwili osiągnięcia przez podopiecznego samodzielności życiowej (Leziak, Czepczyński, Wosik-Kawała, 2011, s. 249–250).

Pierwsza zasada funkcjonowania wioski dotyczy stałej obecności rodziców zastępczych (kiedyś funkcję tę pełniły kobiety samotne). Opiekunowie zajmują się od 6 do 8 dziećmi, a ich zadaniem jest przede wszystkim otaczanie podopiecznych troską i miłością. Sprawy organizacyjne, takie jak zarządzanie pracownikami administracyjnymi i specjalistami, koordynacja pracy i dbanie o jakość procesów opiekuńczo-wychowawczych, przestrzeganie standardów przyjmowania dziecka do placówki, efektywna współpraca z organizacjami i instytucjami zajmującymi się obszarem pracy z dzieckiem czy rodziną pochodzenia wychowanka, należą do zadań dyrektora wioski. Osoby prowadzące dom mogą polegać na pomocy i wsparciu specjalistów zatrudnionych do pracy z dziećmi w wiosce. Druga zasada dotyczy socjalizacji podopiecznych w grupie zróżnicowanej pod względem wieku, stąd wioski dziecięce są dedykowane dzieciom z rodzin wielodzietnych, których rodzice zostali pozbawieni władzy rodzicielskiej lub im ją ograniczono. Trzecia zasada dotyczy zamieszkiwania przez dziecko domu, w którym ma możliwość rozwijania swojej niezależności, samodzielności i odczuwania godności poprzez posiadanie własnego, stałego pokoju, realizację swoich obowiązków, a przede wszystkim kształtowania przekonania, że jest to miejsce, do którego może wracać nawet w dorosłości. Czwarta zasada dotyczy założenia, że wioska składa się z 14–20 domów i pełni rolę wzoru ładu oraz dostarcza warunków do rozwoju poczucia społeczności poprzez integrację ze środowiskiem lokalnym (Kowalski, 2019, s. 311–315).

Pobyt dziecka w Wiosce Dziecięcej SOS jest pierwszym etapem wychowania dziecka w ramach Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce, kolejnym może być pobyt w Domu Młodzieży SOS lub we Wspólnocie Mieszkaniowej SOS. Z uwagi na fakt, że usamodzielnienie traktowane jest w tym wypadku jako proces, wychowankowie w wieku 16 lat mogą podjąć decyzję o zamieszkaniu we wspólnocie mieszkaniowej lub w Domu Młodzieży, gdzie mogą się przygotować do samodzielnego życia. Głównym celem pobytu w tych formach pieczy zastępczej jest rozwój w wychowankach umiejętności, które są potrzebne w dorosłości, tj. gospodarowanie finansami, obsługa sprzętu gospodarstwa domowego, samodzielne dbanie o zdrowie i higienę czy zdolność podejmowania decyzji związanych z własnym rozwojem. Po upływie 3–4 lat od czasu zamieszkania we wspólnocie lub domu młodzieży wychowankowie, którzy ukończyli naukę szkolną, zdobyli zawód lub podjęli zatrudnienie, mogą skorzystać

z następnej możliwości wsparcia – mieszkania nadzorowanego. Jest to program opieki ograniczonej SIL (Semi Independent Living), który wprost konfrontuje wychowanka z rzeczywistą samodzielnością, gdyż wymaga znalezienia przez wychowanka mieszkania oraz partycypowania w kosztach jego najmu razem ze Stowarzyszeniem SOS. Ten etap wspierania może trwać do 5 lat (Leziak, Prażmo, 2011, s. 276).

O propozycji Stowarzyszenia SOS dotyczącej procesu usamodzielnienia wychowanków można mówić w kategoriach *konceptji stawania się samodzielnym*, gdyż ujmuje opuszczenie pieczy jako zjawisko wieloetapowe i kompleksowe, które rozpoczyna się już od pierwszych chwil pobytu dziecka w Wiosce SOS.

3.2. Proces usamodzielnienia wychowanków pieczy zastępczej

Celem pieczy zastępczej jest takie wychowanie podopiecznego, aby mógł on w przyszłości samodzielnie żyć, a jakość tego życia powinna charakteryzować się odpowiedzialnością, satysfakcją oraz posiadaniem takich zasobów, które sprzyjać będą radzeniu sobie z wyzwaniami codziennego życia. Takie ideologiczne założenia mają swoje podparcie w rozwiązaniach systemowych i umocowaniach prawnych. Proces usamodzielnienia to z założenia działalność rozłożona w czasie, której efektem powinna być sytuacja życiowa wychowanka gwarantująca mu niezależność, stabilizację i perspektywy rozwoju (Ustawa, 2011, art. 33).

Już w trakcie pobytu w pieczy rodzinnej czy instytucjonalnej wychowankowie są poddawani takim oddziaływaniom wychowawczym, które powinny rozwijać w nich samodzielność, zaradność, odpowiedzialność i świadomość swojej sytuacji życiowej, tak aby mogli oni właściwie prowadzić własne gospodarstwo domowe i umiejętnie korzystać z sieci wsparcia społeczno-socjalnego. Nauczenie ich prawidłowego wypełniania ról społecznych jest jednym z głównych zadań pieczy zastępczej. Większość dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych czy w rodzinach zastępczych nie może polegać w dorosłości na rodzinach pochodzenia, albo mogą one mieć destrukcyjny wpływ na prawidłową postawę wychowanka. Ważne jest, aby podjęte działania przygotowujące do usamodzielnienia wskazywały korzyści niezależności, zarówno finansowej, jak i psychologicznej. Obserwowany przez wychowanków brak aktywności zawodowej u członków rodziny biologicznej, wyuczona bezradność czy uzależnienie od pomocy społecznej jest czynnikiem zwiększającym ryzyko niepowodzenia w życiu dorosłym i sprzyja powielaniu zachowań dysfunkcyjnych zaczerpniętych z rodziny pochodzenia (Chrzanowska, 2017, s. 151).

Grażyna Gajewska wyróżnia cztery główne grupy zadań stojących przed osobami odpowiedzialnymi za przygotowanie wychowanków do usamodzielnienia. Pierwszą grupą są zadania mające na celu przygotowanie wychowanka do samodzielnego życia w rodzinie poprzez rozwijanie umiejętności związanych z organizacją życia domowego, wzmacnianie kompetencji rozwiązywania konfliktów czy kształtowania nawyków związanych z racjonalnym gospodarowaniem finansami. Drugą grupę stanowią zadania, których celem jest kształtowanie w wychowanku postawy przyszłego pracownika, czyli człowieka świadomego konieczności posiadania określonej wiedzy i umiejętności niezbędnych do podjęcia zatrudnienia oraz motywacji do rozwoju i zmiany. Trzecia grupa składa się z zadań wzmacniających w wychowanku zachowania prospołeczne, wspierające rozwój hierarchii wartości oraz szeroko pojęte oddziaływania, których celem są umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji międzyludzkich przez podopiecznego. Ostatnią grupę tworzą zadania, które odpowiadają za przygotowanie wychowanka do samodzielności obywatelskiej, czyli ukształtowanie tożsamości społecznej, odpowiedzialności i aktywności lokalnej czy troszczenie się o dobro wspólne (Gajewska, 2004b, s. 114–120).

W celu przygotowania wychowanka do opuszczenia placówki i motywowania go do realizacji swoich planów określono procedurę wejścia w dorosłe życie, szczegółowo określającą rodzaje pomocy i formy wsparcia dla usamodzielniającego się wychowanka. Dziecko przebywające w placówce socjalizacyjnej na rok przed ukończeniem 18 roku życia wskazuje opiekuna usamodzielnienia, czyli doradcę, którego zadaniem będzie udzielanie wychowankowi wsparcia emocjonalnego czy pomoc przy załatwianiu formalności administracyjnych. Opiekuna-patrona dla wychowanka może również wyznaczyć dyrektor placówki. Ponadto, opiekun usamodzielnienia pomaga osobie usamodzielniającej się, najpóźniej miesiąc przed osiągnięciem pełnoletności, w sporządzeniu dokumentu – Indywidualnego Planu Usamodzielnienia, określającego warunki i formę usamodzielnienia się wychowanka, tj. pozyskania należnych świadczeń, planu edukacji i zamieszkania. Dokument ten określa koncepcję wejścia w dorosłość i wymaga akceptacji organizatora pieczy zastępczej (Iwański, Kolankiewicz, 2021, s. 60–61). O ile kluczowe z formalnego punktu widzenia, jest ukończenie przez wychowanka 18 lat, o tyle nie oznacza to przymusu opuszczenia przez niego pieczy. Wychowanek uczący się i deklarujący chęć edukacji może pozostać w placówce czy rodzinie zastępczej, jednak nie dłużej niż do ukończenia 25 lat, za zgodą dyrektora placówki lub rodziny zastępczej. Wyjątkiem od tej zasady są wychowankowie legitymujący się znacznym bądź umiarkowanym stopniem niepełnosprawności, gdyż nie obowiązuje ich wymóg uczenia się. Od lutego 2023 roku wprowadzono również zapis dopuszczający powrót

usamodzielnionego wychowanka do pieczy: jest to szansa dla wychowanków, którzy zbyt szybko podjęli decyzję o opuszczeniu rodziny zastępczej czy placówki. Warunkiem jednorazowego i uzasadnionego powrotu wychowanka do pieczy zastępczej jest zgoda na ten fakt rodziny zastępczej lub dyrektora placówki oraz starosty. Ponadto, wychowanek ten musi kontynuować naukę lub posiadać orzeczenia o niepełnosprawności w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Opuszczając pieczę zastępczą młody człowiek może liczyć na trzy rodzaje wsparcia finansowego: świadczenie na kontynuowanie nauki, na usamodzielnienie i na zagospodarowanie, których wysokość zależy od długości pobytu wychowanka w pieczy i jest gwarantowana na podstawie Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 3 sierpnia 2012 roku w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie (Dz. U. 2012 poz. 954).

Powyższe cele i założenia nierzadko pełnią funkcję kształtowania idealnego obrazu procesu usamodzielnienia wychowanków pieczy, a w konfrontacji z praktyką, odbiegają od rzeczywistości. Wiele badań i analiz śledzących losy osób opuszczających placówki czy rodziny zastępcze, wskazuje niedociągnięcia ustawowe, brak precyzji w definiowaniu określonych elementów procesu usamodzielniania, niedobór wsparcia lokalowego czy niewystarczające środki finansowe gwarantujące pomyślny przebieg wejścia w dorosłość (Abramowicz, Strzałkowska, 2014, s. 107–108). Istotnym dokumentem poruszającym to zagadnienie jest raport Najwyższej Izby Kontroli z 2014 roku, który wskazał obszary wymagające zmiany w celu poprawy jakości procesu usamodzielnienia. Pierwszym zarzutem jest brak określonych predyspozycji czy kompetencji opiekuna usamodzielnienia, stąd często jest to osoba spełniająca tylko kryterium wieku, tj. pełnoletnia, ktoś z rodziny biologicznej, znajomy czy wychowawca, z którym kontakt urywa się po opuszczeniu przez wychowanka placówki. Drugim jest wartość sporządzanego Indywidualnego Planu Usamodzielnienia, najczęściej jest to dokument przygotowywany bez głębszej refleksji w celu uzyskania świadczeń, bez przełożenia na realne działania osób usamodzielniających się (Polkowski, 2015, s. 5). Podopieczni opuszczający pieczę zastępczą skarżą się na niedostępność mieszkań socjalnych czy chronionych, a wynajęcie samodzielnie mieszkania przerasta ich skromne możliwości finansowe. Stąd decyzja o kontynuowaniu nauki i pozostaniu w pieczy nie jest autentyczną motywacją, a efektem pragmatyzmu i kalkulacji. Gwarantowane świadczenia na usamodzielnienie i dalszą edukację nie są wystarczające, aby wyposażyć mieszkanie w podstawowe sprzęty, pokryć koszty dojazdów do szkoły i opłat wynikających z eksploatacji lokalu. Zmusza to podopiecznych do podjęcia zatrudnienia, a to najczęściej powoduje

zaniechanie kontynuowania nauki, gdyż łączenie nauki z pracą przytłacza większość z nich (Teodorczyk, 2015, s. 20–22).

Biorąc pod uwagę wąski zakres pomocy oferowanej wychowankom w samodzielnym życiu, koncentrującej się przede wszystkim na wsparciu finansowym, ważne jest, aby proces przygotowania do dorosłości rozpoczął się w pieczy dużo wcześniej i koncentrował się na takim wychowaniu, które rozwinie zasoby osobiste wychowanków, wyposaży ich w kompetencje, które okażą się pomocne i elastyczne w zderzeniu z wyzwaniami czekającymi na młodego dorosłego.

Rozdział IV. Metodologia badań własnych

W powyższych rozdziałach opisane zasoby osobiste i poczucie sensu życia wraz z charakterystyką procesu usamodzielnienia wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej służą teoretycznemu uzasadnieniu istoty działań badawczych oraz wskazują wagę podejmowanego problemu. W niniejszej części zostanie przedstawiony cel pracy, problemy badawcze, zaprezentowane zostaną hipotezy, model badań oraz wykorzystane narzędzia badawcze.

4.1. Cel pracy, problemy badawcze i hipotezy robocze

Współczesna pedagogika cechuje się dwukontekstowością, przez co należy rozumieć tworzenie wiedzy i kształtowanie jej naukowego charakteru na dwa sposoby: poprzez wyjaśnianie przyczynowo- skutkowe oraz poprzez rozumienie i interpretację natury rzeczy. Tym samym można uwzględnić zjawiska świadomości, które nie są bezpośrednio obserwowalne, podczas dochodzenia do wiedzy. Osobliwość pedagogiki polega na łączeniu funkcji teoretycznej i praktycznej (Matwijów, 1998, s. 16–17). Egzemplifikacją tej swoistości jest **przedmiot niniejszej rozprawy**, gdyż oprócz widocznej chęci poznania naukowego, uwidacznia się wartość aplikacyjną, tj. możliwości zastosowania w praktyce. Przedmiotem badań własnych będzie poczucie sensu życia i wybrane zasoby osobiste wychowanków pieczy zastępczej.

Cel badań to poznanie i zrozumienie fragmentu rzeczywistości, którym mogą być osoby, rzeczy lub zjawiska. Określenie celu badań pozwala na wskazanie obszaru naukowych eksploracji, naturalną konsekwencją czego jest sformułowanie problemów badawczych wskazujących konkretny teren niewiedzy. Prawidłowo określony problem powinien cechować się nie tylko precyzyjnym wskazaniem niewiadomej w danej dziedzinie, lecz również rozstrzygalnością empiryczną i walorem aplikacyjnym. Oznacza to, że podejmowany jest w celu rozwijania teorii wiedzy pedagogicznej, jak i rozwojowi praktyki wychowania czy opieki. Innymi słowy według typologii problemów badawczych jest on problemem teoretyczno-praktycznym (Palka, 2013, s. 63).

W fazie koncepcyjnej procesu badawczego ustalono, że **celem niniejszych badań jest określenie zależności między poczuciem sensu życia a wybranymi zasobami osobistymi badanych wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej, stojących u progu usamodzielnienia, jak również ustalenie typów wychowanków pieczy zastępczej**

na podstawie posiadanego przez nich poczucia sensu życia oraz zasobów osobistych
(Rysunek 1. Koncepcja badań własnych).

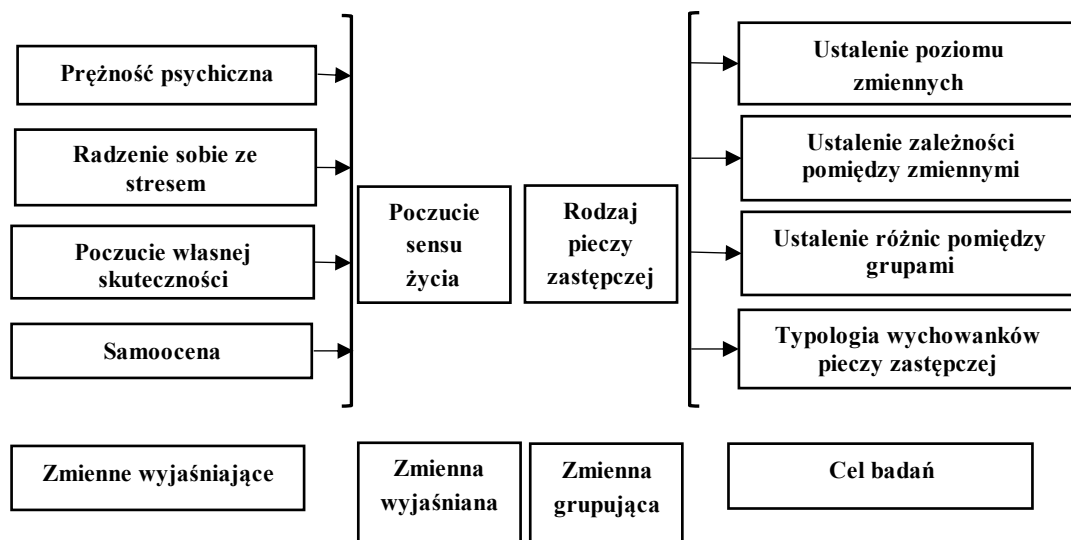
Problem badawczy jest pytaniem lub zagadnieniem, na które odpowiedź może dostarczyć dopiero przeprowadzenie badania naukowego, gdyż wynika z istniejącego braku wiedzy na dany temat. Główne problemy badawcze weryfikacji empirycznej zawierają się w pytaniach:

1. Jaki jest poziom poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej?
2. Czy istnieje – a jeśli tak, to jaka – zależność pomiędzy poczuciem sensu życia a wybranymi zasobami osobistymi, takimi jak prężność psychiczna, radzenie sobie ze stresem, poczucie własnej skuteczności, samoocena?
3. Jakie typy badanych wychowanków pieczy zastępczej można wyróżnić na podstawie ich poczucia sensu życia i posiadanych przez nich zasobów osobistych?

W kontekście tak określonych głównych problemów badawczych posłużono się dodatkowymi pytaniami szczegółowymi, związanymi z różnymi obszarami badawczymi podejmowanymi w tej pracy:

- Czy istnieją – a jeśli tak, to jakie – różnice w zakresie poczucia sensu życia pomiędzy wychowankami instytucjonalnej a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej?
- Czy istnieją – a jeśli tak, to jakie – różnice w zakresie posiadanych zasobów osobistych pomiędzy wychowankami instytucjonalnej a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej?

Część teoretyczna niniejszej dysertacji stanowiła podbudowę uzasadniającą poszukiwanie rozwiązań pozwalających na wskazanie, które zasoby osobiste mogą mieć związek z kształtowaniem się poczucia sensu życia w człowieku. Przegląd literatury pozwolił na konstrukcję modelu teoretyczno-badawczego, który wskazuje kierunek naukowych poszukiwań. Dotychczas przeprowadzono wiele badań w grupie wychowanków pieczy zastępczej, które badają poziom poszczególnych cech osobowości (m.in. Maliszewska, 2012; Ogińska-Bulik, Kobylarczyk, 2015; Sitarczyk, Łukasik, 2014; Kleszczewska-Albińska, Jaroń, 2019), jednak brakuje w literaturze przedmiotu badań wskazujących, jakie zmienne mogą mieć istotny związek z kształtowaniem się poczucia sensu życia wychowanków oraz czy można ustalić typ wychowanka, ze względu na jego poczucie sensu życia i posiadane zasoby osobiste.



Rysunek 1. Koncepcja badań własnych.

Prowadzenie badań naukowych wymaga, oprócz sformułowania problemów badawczych, również określenia hipotez roboczych. Za hipotezę uważa się twierdzenie naukowe, niepotwierdzone w dostateczny sposób przez wyniki badań empirycznych, za którego prawdziwością przemawiają dotychczasowe wyniki badań czy duża moc wyjaśniająca (Szewczuk, 1979, s. 97). Nie wszystkie jednak problemy badawcze wymagają wysuwania hipotez roboczych, są one konieczne w podejmowaniu badań dotyczących relacji między zmiennymi (Łobocki 2011, s. 134–135). Analiza dotychczasowego stanu badań z zakresu poczucia sensu życia oraz zasobów osobistych wraz z metodologicznym założeniem, że w naturze panuje określony porządek przyczynowo- skutkowy, pozwoliła na sformułowanie następujących twierdzeń, które tłumaczą zależności pomiędzy zmiennymi (Pilch, 1998, s. 69), tj. hipotez:

H. 1. Istnieją różnice w zakresie poczucia sensu życia pomiędzy wychowankami instytucjonalnej a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej.

Przeprowadzone badania wśród usamodzielniających się wychowanków pieczy zastępczej przez Jurosa i Białego (2010, s. 152) wskazują, że rodzaj pieczy zastępczej ma związek z poczuciem jakości życia, np. poczucie zadowolenia z życia jest istotnie wyższe u osób przebywających w instytucjonalnej pieczy zastępczej. Osoby pochodzące z rodzin zastępczych rzadziej niepokoją się zjawiskami takimi jak śmierć, cierpienie czy brak relacji międzyludzkich. Refleksja nad wypowiedziami wychowanków pieczy zastępczej wskazuje, że

pobyt w placówkach opiekuńczo-wychowawczych wspominany jest jako czas stygmatyzacji społecznej doświadczanej nawet po opuszczeniu pieczy, natomiast wychowankowie rodzinnej pieczy zastępczej wskazywali, że stygmatyzacji doznawali ze strony środowiska rówieśniczego w okresie dzieciństwa (Golczyńska-Grondas, 2018, s. 62–63).

H.2. Istnieją różnice w zakresie posiadanych zasobów osobistych pomiędzy wychowankami instytucjonalnej a rodzinnej pieczy zastępczej.

Jednym z głównych argumentów deinstytucjonalizacji pieczy zastępczej, tj. zastępowania instytucjonalnej formy opieki nad dziećmi możliwością wychowywania się w otoczeniu rodzinnym było twierdzenie, że warunki rodzinne są efektywniejsze w wychowaniu i sprzyjają reintegracji dzieci przebywających w pieczy zastępczej ze środowiskiem zewnętrznym (Raclaw-Markowska, 2017 s. 124). Wiele badań z ubiegłego stulecia sygnalizowało negatywny wpływ instytucji opiekuńczo-wychowawczej na rozwój podopiecznego: dzieci z placówek opiekuńczo-wychowawczych m.in. dużo trudniej integrują się w środowisku szkolnym, rówieśniczym, mają problemy z nawiązywaniem i utrzymywaniem kontaktów międzyludzkich, często są zahamowane, niezdyscyplinowane, nieśmiałe i mają większą skłonność do popadania w choroby, narażone są na opóźnienia w kształtowaniu się funkcji poznawczych i psychicznych (za: Lis, 1992, s. 93–109).

Lis (1992, s. 134) opisała proces socjalizacji dzieci w środowisku pozarodzinnym, jako niekorzystny z punktu widzenia rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka. Wskazała, że u małych dzieci przebywających długotrwale poza domem występują trzy główne grupy objawów zaburzających rozwój dziecka: marazm psychoruchowy, zachowania zbliżone do zachowań dzieci z autyzmem oraz zaburzenia formy i dynamiki interakcji z otoczeniem.

H.3. Istnieje wprost proporcjonalna zależność pomiędzy poczuciem sensu życia a zasobami osobistymi wychowanków pieczy zastępczej.

Zawadzka, Stalmach, Oblacińska, Tabak (2017) przeprowadziły badania młodzieży gimnazjalnej z całej Polski, które ukazały pozytywny związek pomiędzy sensem i zadowoleniem z życia, brakiem odczuwania dolegliwości subiektywnych a zamożnością rodziny. Porczyńska-Ciszewska (2013, s. 236) wskazywała, że istnieje silny związek pomiędzy poczuciem sensu życia a doświadczaniem szczęścia. Swoimi badaniami potwierdziła, że poczucie sensu życia zależy od cech podmiotowych takich jak ekstrawersja, sumienność czy neurotyczność. Analiza losów życiowych wychowanków instytucjonalnych form pieczy zastępczej przeprowadzona przez Golczyńską-Grondas (2014, s. 2014) wskazuje na zjawisko, które można określić *tożsamością wychowanka*, tj. swoiste poczucie, że pochodzenie z pieczy w sposób znaczący wpływa na charakter wychowanka. Jest to przekonanie dorosłego

człowieka, który w okresie dzieciństwa i adolescencji przebywał w placówce, że pobyt w pieczy silnie ukształtował jego osobowość. Wielu byłych wychowanków w sposób stanowczy i zdecydowany odcina się od przeszłości, tak aby nie byli oni identyfikowani z pieczą zastępczą. Tym samym nie wskazują pieczy jako miejsca, które sprzyja korzystnemu rozwojowi zasobów osobistych. W dorosłym życiu osoby te za cel obierają sobie przede wszystkim całkowite zerwanie kontaktów z osobami czy obiektami, które im przypominają czas przebywania w domu dziecka.

H.4. Przynależność do wyodrębnionych typów wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia zależy od poczucia sensu życia i posiadanych przez nich zasobów osobistych.

Przewiduje się, że wyodrębnione grupy, będą różnić się pod względem zmiennych takich jak: prężność psychiczna, radzenie sobie ze stresem, poczucie własnej skuteczności, samoocena czy poczucie sensu życia. Wyodrębnianie typów w naukach społecznych to zabieg złożony i czasochłonny. Wynika to, nie tylko z różnego definiowania pojęcia *typologii* i *typu*, ale również poprzez inaczej rozumianą przez badaczy przydatność skonstruowanych typów. W celu tworzenia nauki wykorzystuje się opisowy charakter typów. Późniejsze wartościowanie określonych typów ma już znaczenie aplikacyjne i służy wykorzystaniu w praktyce. Termin *typ* można określać jako istotniejszą od innych wartość wyróżniającą zmienną lub konfigurację wartości tych zmiennych w szeregu wielu zmiennych branych pod uwagę. Porządkowanie danych empirycznych poprzez wprowadzenie typów jest dość częstym zabiegiem stosowanym w postępowaniu badawczym. Ponadto, ocena rzeczywistości w oparciu o normatywne standardy również ma charakter typologii (Saran, 2014, s. 23). Klasyfikacja wielowymiarowa uzyskanych danych empirycznych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej prawdopodobnie dostarczy informacji o istnieniu różnych typów wychowanków przebywających w pieczy zastępczej ze względu na posiadane przez nich poczucie sensu życia i wybrane zasoby.

Do pytania o charakterze eksploracyjnym (tu: pytanie 1) zgodnie z założeniami metodologicznymi, nie postawiono hipotez (Łobocki, 2011, s. 28; Jeszka, 2013, s. 32).

4.2. Metoda i technika badawcza

Pomiędzy badaczami nie ma jednomyślności w kwestii definiowania pojęcia metody, niemniej na potrzeby niniejszej dysertacji optymalną definicją zdaje się być ta sformułowana przez Mieczysława Łobockiego, która opisuje metody badań jako sposoby dotyczące ogólnych

reguł i zasad postępowania badawczego (Łobocki, 2011, s. 30). Autor ten proponuje następującą klasyfikację metod badań pedagogicznych wraz z przypisanymi do nich technikami:

- metoda obserwacji – służy gromadzeniu danych drogą percepcji. Przedmiotem obserwacji są warunki, w jakich znajduje się osoba obserwowana, sytuacje, z jakimi się konfrontuje oraz jej reakcje. Wyróżnia się następujące techniki obserwacji: skategoryzowaną, próbek czasowych, dorywczą, dzienników obserwacyjnych, fotograficzną, próbek zdarzeń;
- metoda szacowania – polega na ocenie osób badanych pod względem określonych cech w kilkustopniowej skali, która może być numeryczna, graficzna, przymiotnikowa i opisowa, dyskretna i ciągła lub z wymuszonym wyborem;
- eksperyment pedagogiczny – to badanie zjawisk dotyczących wychowania, nauczania lub kształcenia poprzez celowe ich wywołanie przez badacza w kontrolowanych przez niego warunkach. Wyróżnia się techniki eksperymentu: grup równoległych, rotacji, czterech grup (Solomona), jednej grupy i quasi-eksperymentalne;
- testy osiągnięć szkolnych – służą pomiarowi wiedzy i umiejętności. Mamy do czynienia z testami: według mierzonej cechy osiągnięć badanego, według układu odniesienia wyników testowania, według stopnia ich zaawansowania konstrukcyjnego, według zasięgu ich stosowania i inne (np. ustne, praktyczne, pisemne);
- metoda socjometrii – polega na dokonywaniu wyborów pozytywnych i negatywnych spośród członków określonej grupy ze względu na jedno lub kilka kryteriów. Wyróżnia się: klasyczną technikę socjometrii, plebiscyt życzliwości i niechęci, technikę *Zgadnij kto to?*, technikę szeregowania rangowego;
- analiza dokumentów – analiza wytworów prac pisemnych, rysunków, prac ręcznych i konstrukcyjnych, które dostarczają informacji na temat człowieka, procesów i zjawisk. Rozróżnia się: klasyczne techniki (wewnętrzna i zewnętrzna), techniki nowoczesne, analizę jakościową, ilościową i formalną oraz analizę wypracowań, dzienników i rysunków;
- metoda sondażu – to gromadzenie informacji o interesujących badacza zjawiskach dzięki słownym opiniom respondentów za pomocą: ankiety (audytoryjna, pocztowa, prasowa, anonimowa, jawna); wywiadu (swobodny, ustrukturalizowany, skategoryzowany, jawny, ukryty, indywidualny, zbiorowy);

- metoda dialogowa – to swobodnie prowadzona rozmowa, która nie ma z góry ustalonego przebiegu. Wyróżniamy rozmowę: indywidualną, grupową, bezpośrednią, opartą na słuchaniu biernym lub czynnym;
- metoda biograficzna – nie jest samodzielną metodą, a pewnego rodzaju typem badań pedagogicznych, który w celu zbioru informacji i analizy danych wykorzystuje wymienione wyżej metody i techniki badań pedagogicznych. Wyróżnia się dwie odmiany: metodę biograficzną oraz metodę indywidualnych przypadków (Łobocki, 2011, s. 31).

W celu poznania odpowiedzi na zadane w niniejszej pracy pytania badawcze, uznano, że metoda sondażu diagnostycznego jest najstosowniejsza. Za przedmiot badań w sondażu uznaje się zjawiska społeczne, ważne w procesie wychowania oraz opinie, tendencje w myśleniu, poglądy, stany świadomości i osobowości rozproszone w danej zbiorowości. Zadaniem tej metody jest odkrycie tychże zjawisk, opis z czego się składają i w jaki sposób funkcjonują. W tym celu specjalnie dobiera się próbę badanych, którzy stanowią reprezentację próby generalnej (Pilch, Bauman, 2001, s. 79). Możliwość realizacji założeń wskazanych w metodzie badań jest możliwa dzięki zastosowaniu odpowiednich technik badawczych. Należy przez nie rozumieć podejmowane w praktyce działania, które regulowane są za pomocą precyzyjnych wytycznych (swego rodzaju instrukcji), których celem jest uzyskanie zweryfikowanych informacji, poglądów i faktów (Pilch, Bauman, 2001, s. 85). W związku z powyższym, uznano, że ankieta będzie techniką, za pomocą której zostanie zebrany materiał badawczy służący do rozwiązania problemu badawczego niniejszej rozprawy.

Zastosowanie w badaniach techniki badawczej, jaką jest ankieta, wymaga odpowiednich narzędzi badawczych, które pozwolą zebrać pożądane informacje. Cechami nadrzędnymi narzędzi powinna być zatem trafność, aby dane narzędzia mierzyły to, co będzie zgodne z założeniami badającego oraz rzetelność, przejawiająca się w powtarzalności pomiaru (Pilch, Bauman, 2001, s. 149).

4.3. Charakterystyka zastosowanych narzędzi badawczych

Do pomiaru poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej zastosowano następujące narzędzia badawcze:

- Autorska Skala Poczucia Sensu Życia (SPJŻ)

Impulsem do stworzenia autorskiego narzędzia diagnostycznego do pomiaru poczucia sensu życia było bliższe przyjrzenie się dostępnym kwestionariuszom, które oprócz umiarkowanie zadowalających właściwości psychometrycznych, nie były dedykowane osobom

w okresie wczesnej dorosłości. Ponadto, specyfika etapu życia, jakim jest adolescencja i wczesna dorosłość, wymagałaby podejścia do konstruktów teoretycznych, jakim jest sens życia w sposób najlepiej ujmujący jego istotę, tj. z uwzględnieniem wyzwań i kryzysów rozwojowych przypadających na ten okres życia. Owocem tego jest proponowana Skala Poczucia Sensu Życia. Treść poszczególnych twierdzeń została sformułowana w oparciu o przegląd dostępnych narzędzi diagnostycznych mierzących zjawiska ludzkiej egzystencji, w szczególności Test Noo-dynamiki K. Popielskiego (1994, s. 99), Test Sensu Życia (PIL) J.C. Crumbaugh'a i L.T. Maholicka (1964, s. 200) czy Test Poszukiwania Celów Noetycznych (SONG) J.C. Crumbaugh'a (za: Popielski, 1987, s. 242–260). Poprawność merytoryczna twierdzeń została skonsultowana z dr hab. Danutą Wosik-Kawałą, prof. UMCS, natomiast poprawność językowa była zweryfikowana przez mgr filologii polskiej Anetę Zapolską-Ulązkę.

Głównym zapleczem teoretycznym skonstruowanego narzędzia była idea sensu życia zaproponowana przez Frankla, który twierdził, że sens życia kształtowany jest poprzez twórcze istnienie, pojmowanie ludzkiego losu jako zależnego od działań człowieka i jego duchowej aktywności ukonstytuowanej wartościami obiektywnymi. W swoich analizach wskazywał, że źródłem sensu życia człowieka jest ustosunkowywanie się wobec wartości oferowanych przez świat (Frankl, 2010, s.73). Jednocześnie czynnikiem mającym wpływ na treść i jakość pytań zawartych w proponowanej skali, a pochodzącym z logoteorii, był akcent na motywację i temporalność sensu życia. Zastąpienie sensu życia sformułowaniem *wola sensu*, czyli niejako potrzebą dostrzegania i poszukiwania sensu przez człowieka w toku życia, przy założeniu, że uznanie istnienia sensu w danym wydarzeniu, relacji czy postępowaniu może być dostrzeżone dopiero z innej perspektywy czasowej (Popielski, 1987, s. 125). Nie bez znaczenia był fakt dedykowania narzędzia osobom młodym, od których nie sposób wymagać dojrzałości i mądrości charakterystycznej dla dorosłości. Adolescencja jako przygotowanie do dorosłości jest okresem w życiu człowieka pełnym wątpliwości i wyzwań z uwagi na obecność kryzysów związanych z tożsamością czy wyjście z perspektywy egocentrycznej. Z tego względu, skonstruowane narzędzie zawiera twierdzenia, które dotyczą specyfiki tego okresu rozwojowego, m.in. porównywanie się z innymi, sprzeczności w myśleniu i działaniu, rolę zainteresowań czy labilność emocjonalną.

W celu oceny właściwości psychometrycznych skonstruowanego narzędzia przeprowadzono badanie pilotażowe w grupie 420 uczniów szkół średnich z terenu województwa lubelskiego i warmińsko-mazurskiego. W badaniu wzięło udział 122 chłopców (29%) i 298 dziewcząt (71%). Respondenci otrzymali informacje o celu prowadzonych badań,

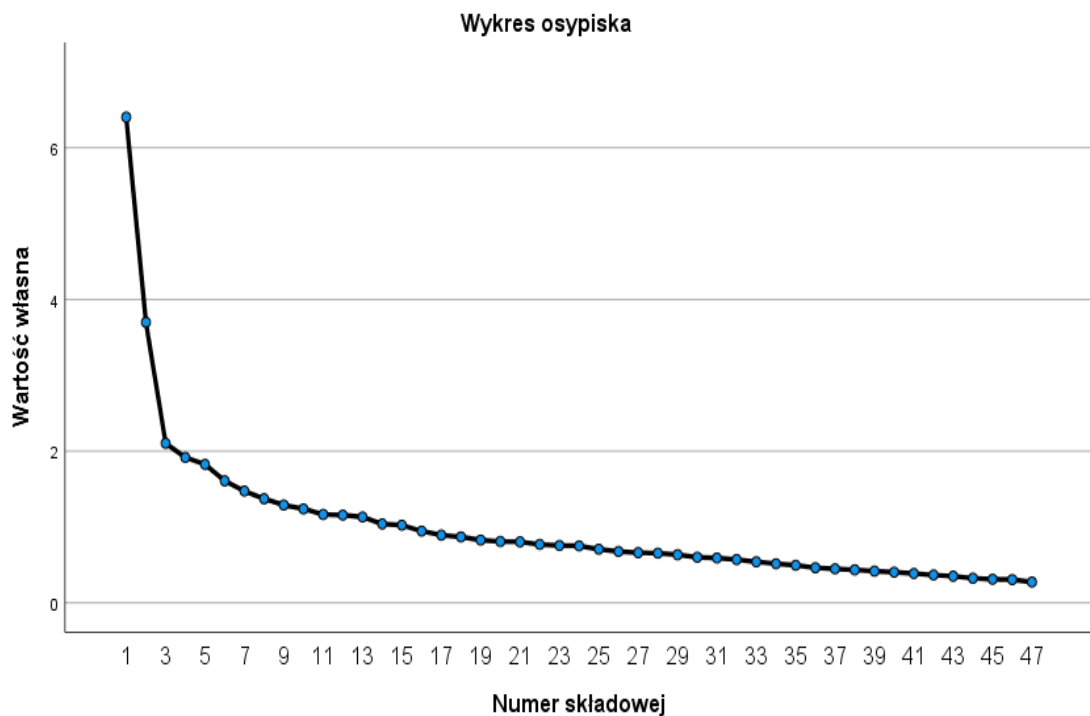
anonimowości uczestniczenia w nich oraz fakcie dobrowolności udziału i możliwości zaprzestania wypełniania ankiety w dowolnym momencie. Razem ze skonstruowaną skalą wykorzystano Test Noo-dynamiki K. Popielskiego (1994) i Kwestionariusz Poczucia Jakości Życia M. Straś-Romanowskiej, A. Oleszkowicz i T. Frąckowiaka (2004), aby móc ocenić trafność kryterialną oraz zbieżną. Test Noo-dynamiki K. Popielskiego został stworzony w oparciu o założenia noo-logoteorii (z gr. *nous* – rozum, duch, umysł), których podstawą jest analiza człowieka poprzez wymiar noetyczny, tj. duchowy, charakterystyczny tylko dla ludzi, wyrażający się poprzez potrzeby, cele, dążenia i wartości. Duchowość jest złożonym konstruktem teoretycznym, który można opisać jako zespół procesów psychicznych, które stanowią odpowiedź świadomości na kondycję egzystencjalną człowieka. Innymi słowy – jest to adaptacja człowieka w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej do przeżyć i przemyśleń o ludzkim istnieniu i życiu. Kluczowymi właściwościami w noetycznym wymiarze osobowości są: wolność, godność, odpowiedzialność, wartość i sens (Popielski, 1994, s. 100–101). Drugie narzędzie, Kwestionariusz Poczucia Jakości Życia M. Straś-Romanowskiej, A. Oleszkowicz i T. Frąckowiaka, zostało wykorzystane podczas badań walidacyjnych. Kwestionariusz ten służy pomiarowi subiektywnej oceny jakości życia, tj. omija zewnętrzne i obiektywne kryteria jakości życia, nierzadko związane z aspektem materialnym, koncentrując się na aspekcie egzystencjalnym. Oznacza to, że osobista interpretacja wydarzeń i doświadczeń w życiu jednostki, jej potrzeby, system wartości, prezentowana filozofia życiowa czy poglądy stanowią reprezentację jej jakości życia. Stąd określenie subiektywna jakość życia czy poczucie jakości życia – w celu podkreślenia, że dobrostan psychiczny w tym ujęciu determinowany jest przez podmiot, a nie wskaźniki obiektywne (Straś-Romanowska, Oleszkowicz, Frąckowiak, 2004).

W pierwszym zamierzeniu związanym z realizacją badań planowano przeprowadzenie ich wyłącznie za pomocą platformy Google Forms, jednak po upływie 2 miesięcy ankietę wypełniło zaledwie 30 respondentów. Badania prowadzone były w pierwszym półroczu 2021 roku. Z uwagi na okres pandemii ograniczone były możliwości osobistego kontaktu z respondentami. Jednak pomimo wielu trudności badanie przeprowadzono w sposób tradycyjny, skutkiem czego było wydłużenie planowanego okresu badań o kilka miesięcy. Początkowa wersja kwestionariusza zawierała 47 twierdzeń. Zadaniem badanego było ustosunkowanie się do podanych itemów punktowanych w skali od 1 do 5. Punktacja była następująca: nigdy – 1 pkt, rzadko – 2pkt, czasami – 3 pkt, często – 4 pkt, zawsze – 5 pkt. w przypadku 10 twierdzeń (3, 5, 7, 14, 20, 23, 26, 28, 30, 33) punktacja była odwrotna, tj. nigdy

– 5 pkt, rzadko – 4 pkt, czasami – 3 pkt, często – 2 pkt, zawsze – 1 pkt. Maksymalnie można było uzyskać 235 punktów, a minimalnie – 47 punktów.

Pozycje kwestionariusza poddano eksploracyjnej analizie czynnikowej metodą głównych składowych z rotacją ortogonalną Quartimax, która minimalizuje liczbę czynników niezbędnych do wyjaśnienia zmiennej, co tym samym ułatwia jej interpretację. Zasadność wyboru modelu analizy czynnikowej została potwierdzona formalnie – wskaźnikiem KMO (0,79) oraz testem sferyczności Bartletta ($\text{Chi}^2 = 4844,92$; $p < 0,001$).

Biorąc pod uwagę wykres osypiska wyodrębniono trzy czynniki (wykres 1).



Wykres 1. Wykres osypiska Skali Poczucia Sensu Życia

Powyższy wykres przedstawia kryterium osypiska (Cattella). Zgodnie z nim należy zachować tyle czynników, ile tworzy *zbocze*. Widoczny moment stabilizowania się wykresu, tj. przechodzenia linii pionowej w poziomą wskazuje na początek osypiska, tym samym wyznacza ilość czynników.

Wyodrębniono trzy czynniki w ostatecznej wersji Skali składającej się z 33 twierdzeń. Pozostałe twierdzenia zostały odrzucone z uwagi na fakt, że nie cechowały się dostatecznymi właściwościami psychometrycznymi, gdyż brano pod uwagę wariacje poszczególnych pozycji, poziom korelacji pomiędzy pozycjami i poziom korelacji z innymi narzędziami badawczymi.

Dalszym krokiem w ocenie właściwości psychometrycznych skonstruowanej Skali była weryfikacja poziomu wariancji, która wskazuje miarę rozproszenia wyników wokół średniej. Im wyższy poziom wyjaśnionej wariancji, tym większą zmienność danych jest w stanie ona wyjaśnić.

Tabela 1. Poziomy wyjaśnionej wariancji

Wartości własne	Czynnik I	Czynnik II	Czynnik III
Wartość własna	6,40	3,70	2,10
% wyjaśnionej wariancji	13,62	7,87	4,47
Skumulowany % wyjaśnionej wariancji	13,62	21,50	25,97

Źródło: opracowanie własne.

Dane zawarte w tabeli 1 przedstawiają, że przyjęty układ trzech czynników wyjaśnia ok. 26% wariancji.

Następnie przeprowadzono analizę rzetelności (tabela 2) w zakresie trzech wyodrębnionych obszarów, która wykazała, że w odniesieniu do czynnika I α Cronbacha wynosi 0,839; w czynniku II α Cronbacha wynosi 0,727, a w czynniku III – 0,610. Prezentowane narzędzie prezentuje zadowalającą spójność wewnętrzną, zarówno w zakresie wyniku ogólnego jak i wyodrębnionych czynników- obniżony wynik α Cronbacha w ostatniej podskali jest do przyjęcia, z uwagi na małą liczbę itemów, z której się ona składa.

Tabela 2. Rzetelność Skali Poczucia Sensu Życia

Pełna skala	M=154,1161; SD=16,080055; N ważn.: 420; Alfa Cronbacha: ,785; Alfa standaryzowana: ,795; Śred. Kor. Między poz.: ,221				
	M, gdy usunięte	War., gdy usunięte	SD, gdy usunięte	Poz.-Cał. Korel.	α, gdy usunięte
1	70,26	119,51	10,93	0,369	0,834
2	70,24	118,85	10,90	0,378	0,833
3	70,44	115,12	10,72	0,436	0,831
4	71,50	118,89	10,90	0,316	0,836
5	28,62	34,71	5,89	0,609	0,671
6	71,50	118,89	10,90	0,316	0,836
7	28,84	37,34	6,11	0,453	0,697
8	71,24	116,13	10,77	0,405	0,832
9	69,98	120,45	10,97	0,308	0,836
10	70,45	116,64	10,80	0,372	0,834
11	28,64	40,28	6,34	0,280	0,720
12	70,12	112,48	10,60	0,567	0,825
13	70,10	116,05	10,77	0,439	0,831
14	28,90	36,71	6,05	0,508	0,689
15	70,47	118,83	10,90	0,292	0,837
16	69,98	117,10	10,82	0,491	0,830
17	69,64	117,45	10,83	0,438	0,831
18	70,12	118,27	10,87	0,339	0,835
19	69,99	116,48	10,79	0,457	0,830
20	29,34	38,80	6,22	0,288	0,721
21	69,91	115,57	10,75	0,478	0,829
22	28,85	39,70	6,30	0,300	0,717
23	28,43	36,82	6,06	0,491	0,691
24	74,13	113,65	6,05	0,344	0,777
25	70,76	114,39	10,69	0,421	0,831
26	7,051	3,11	1,76	0,414	0,519
27	70,65	115,25	10,73	0,435	0,831
28	28,82	40,16	6,33	0,272	0,721
29	70,97	114,25	10,69	0,464	0,830
30	29,12	37,46	6,12	0,388	0,705
31	70,46	114,87	10,71	0,410	0,832
32	70,10	117,79	10,85	0,343	0,835
33	7,06	2,72	1,65	0,535	0,324

Źródło: opracowanie własne

W tabeli 3 zaprezentowano wartości ładunków czynnikowych ostatecznej wersji kwestionariusza składającego się z 33 twierdzeń. Wskazują one strukturę uzyskanych danych.

Tabela 3. Ładunki czynnikowe dla trzech wyodrębnionych czynników

Twierdzenie skali	Czynnik I	Czynnik II	Czynnik III
1	0,398*	0,153	0,259
2	0,468*	-0,042	-0,152
3	0,216	0,120	0,499*
4	0,490*	0,198	-0,010
5	0,316	0,643*	0,148
6	0,369*	0,115	-0,079
7	0,109	0,496*	0,263
8	0,439*	0,302	-0,169
9	0,380*	-0,033	0,263
10	0,450*	0,018	-0,278
11	0,014	0,421*	0,186
12	0,627*	0,289	0,059
13	0,554*	-0,102	-0,041
14	-0,050	0,629*	0,162
15	0,379*	-0,133	-0,051
16	0,549*	0,0537	0,175
17	0,522*	-0,103	-0,009
18	0,442*	-0,239	0,188
19	0,511*	-0,031	0,237
20	0,071	0,369*	0,075
21	0,563*	-0,120	0,137
22	-0,033	0,460*	-0,101
23	0,339	0,542*	0,237
24	0,360*	0,226	-0,007
25	0,462*	0,188	-0,084
26	0,008	0,156	0,593*
27	0,465*	0,329	0,188
28	-0,103	0,427*	-0,062
29	0,502*	0,327	-0,201
30	-0,103	0,577*	-0,032
31	0,459*	0,183	-0,179
32	0,453*	-0,217	0,117
33	0,023*	0,181*	0,715*
War. Wyj.	5,480	3,828	2,117
Udział	0,148	0,103	0,057

Źródło: opracowanie własne * Oznaczone ładunki są >0,35, zastosowano rotację Quartimax

W analizach przyjęto, że minimalna wartość ładunków czynnikowych włączonych do analiz to 0,35. Jak już wspomniano, wielkość ładunków czynnikowych pozwoliła na przyporządkowanie poszczególnych twierdzeń kwestionariusza Skali Poczucia Sensu Życia do

trzech grup. Nazwy czynników oparto na teorii V.E. Frankla, która stanowiła teoretyczną podstawę konstrukcji autorskiego narzędzia.

- **Czynnik I- Pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych** (twierdzenia: 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 25, 27, 29, 31, 32)

W skład tej podskali wchodzi następujące twierdzenia:

- *Uważam, że trudności jakie mnie spotykają uczą mnie i ubogacają*
- *Pomoc innych ludzi sprawia, że łatwiej mi się żyje*
- *Moje życie ma sens dzięki moim pasjom i zainteresowaniom*
- *Myślę, że moje życie może być dla innych przykładem*
- *Uważam, że mam jasno sprecyzowany sens życia*
- *Jestem odpowiedzialny/a za wszystko co w życiu robię*
- *Myślę, że miłość może być sensem życia*
- *Wierzę, że życie ludzkie ma sens*
- *Uważam, że zdrowie człowieka jest ponad wszystko inne*
- *Myślę, że mam w sobie głód życia*
- *Kiedy do czegoś dążę moje myśli i działania są ku temu skierowane*
- *Odczuwam satysfakcję, gdy pomagam komuś w trudnych chwilach*
- *Jest we mnie silna potrzeba posiadania osiągnięć i sukcesów*
- *W życiu kieruje się wyznaczonymi przeze mnie wartościami*
- *Budowanie relacji i więzi z innymi ludźmi nadaje życiu sens*
- *Budzę się z myślą, że moje życie jest dla mnie łaskawe*
- *Mam określoną wizję tego, jaki chciałbym być i co jest moim celem życiowym*
- *Pomimo trudnych wydarzeń, które mnie spotkały jestem zadowolony/a z mojego życia*
- *Uśmiecham się na samą myśl o przyszłości, bo wiem, że czeka mnie wiele dobrego*
- *Kiedy wyobrażam sobie starość to wiem, że będę szczęśliwym człowiekiem*
- *Niezależnie od okoliczności, chcę mieć poczucie, że jestem wolny/a i mogę robić to, co chcę.*

Twierdzenia, które składają się na czynnik pierwszy, tj. *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych* są próbą określenia na ile jednostka jest świadoma swoich dążeń oraz jak widzi siebie w perspektywie kolejnych lat, tj. czy nastawiona jest z nadzieją, optymizmem czy z nieufnością i wątpliwościami. Nazwa podskali wynika z konieczności weryfikacji, jakie jest nastawienie człowieka do przyszłości oraz czy zna kierunek swoich działań.

Jednym z podstawowych elementów osobowości dorastającego człowieka jest orientacja przyszłościowa, inaczej konceptualizacja siebie w przyszłości. Składają się na nią cele i plany – pierwsze są umysłowymi reprezentacjami możliwych i pożądanых wydarzeń związanych z jednostką, natomiast te drugie to formy ich osiągnięcia w wybranej perspektywie czasowej (Oleszkowicz, Senejko, 2020, s. 270). Współcześnie obserwuje się skłonność wśród młodzieży do odkładania w czasie realizacji celów życiowych, włącznie z odraczaniem procesu formułowania samych celów (Liberska, 2008, s. 145). Młodzi ludzie u progu usamodzielnienia powinni cechować się umiejętnością podejmowania decyzji i osiągnięcia wolności za pomocą odczytywania i interpretowania otaczającej ich rzeczywistości – taki powinien być cel edukacji (Szafrńska, 2019, s. 461). Zasadnym jest, aby jakość tego działania charakteryzowała się dodatnim ładunkiem. Skłonność do zauważania pozytywnych aspektów codzienności i koncentrowania się na nich można nazwać pozytywną orientacją człowieka. Ma ona duże znaczenie, gdyż silnie jest związana z projektowaniem swojego życia i tworzeniem wizji siebie w nurcie optymizmu i nadziei (Caprara i in., 2010, s. 1292).

- **Czynnik II- Ocena dotychczasowych wyborów życiowych i podejmowanych decyzji** (twierdzenia: 5, 7, 11, 14, 20, 22, 23, 28, 30)

W skład tej podskali wchodzi następujące twierdzenia:

- *Czuję pustkę*
- *Zaznałem/am w życiu wiele bólu i cierpienia*
- *Uważam, że inni mają w życiu łatwiej i lepiej ode mnie*
- *Popadam w rozpacz i przygnębienie, kiedy spotyka mnie coś, na co nie mam wpływu*
- *Miewam myśli, że chciałbym się cofnąć w czasie i zmienić moje niektóre wybory*
- *Moje cele życiowe często są przeze mnie zmieniane*
- *Moje dotychczasowe życie jest pełne rozczarowań i żalu*
- *Miewam sytuacje, że robię coś sprzecznego z tym, w co wierzę*
- *Miewam w sobie lęk dotyczący mojego losu i przyszłości*

Itemy, które tworzyły czynnik drugi, dotyczą refleksji jednostki na temat własnego życia i stanowią osobistą ewaluację, tj. określają dotychczasowe życie jako porażkę lub sukces, wskazują żal lub satysfakcję. Istota twierdzeń, czyli indywidualna ocena przeszłości, została wyrażona za pomocą nazwy *ocena dotychczasowych wyborów życiowych i podejmowanych decyzji*.

Podejmowanie decyzji jest procesem złożonym i niezbędnym do przetrwania. Wymaga od człowieka umiejętności integrowania informacji, motywacji oraz zdolności przewidywania różnych możliwych konsekwencji (Jaracz, Borkowska, 2010, s. 68). Ten ostatni element

odgrywa kluczową rolę w życiu, gdyż to wiedza o potencjale określonych wyborów, znajomość zysków i strat, jest czynnikiem wskazującym kierunek decyzji. Doświadczenie życiowe sprzyja rozważnemu podejmowaniu wyborów, gdyby jednak tylko ono decydowało o jakości decyzji, z góry należałoby ocenić wybory adolescentów jako błędne, niemądre. W psychologii decyzji sformułowano pojęcie decyzji życiowo doniosłych, za którą uważa się decyzję szczególnie ważną dla decydenta, podejmowaną w momencie krytycznym jego życia, mającą potencjalnie poważne konsekwencje, mogącą decydować o biegu życia, rezonującą na pozostałe wybory, będącą efektem dotychczasowej aktywności jednostki oraz silnie związaną ze światopoglądem człowieka (Biela, 2014, s. 235–236). Według Eriksona najważniejszym zadaniem rozwojowym w okresie dorastania jest określenie tożsamości indywidualnej, która kształtuje się poprzez stopniowe podejmowanie decyzji dotyczących własnej seksualności, orientacji zawodowej czy zinternalizowaniu poglądów i przekonań (za: Oleszkowicz, Senejko, 2020, s. 271). Umiejętność refleksji oraz ewaluacji dotychczasowych aktywności i wyborów jest możliwa dzięki myśleniu formalnemu, w sposób znaczący wpływa na wejście w dorosłość młodego człowieka. Wstępem do kształtowania się poczucia sensu życia jest doskonalenie się u młodych ludzi umiejętność interpretacji zachowań ze sfery moralnej, zauważanie złożoności sytuacji, odczuwanie wstydu i poczucia winy (Buksik, 1997, s. 159–163).

- **Czynnik III- Pogodzenie z własnym losem** (twierdzenia: 3, 26, 33)

Itemy wchodzące w skład tej podskali to:

- *Uważam, że nie mam wpływu na to, co się ze mną dzieje i co mnie spotyka*
- *Uważam, że moje życie jest z góry przesądzone*
- *Wydaje mi się, że niezależnie od moich wysiłków i starań, mój los jest pisany z góry*

Twierdzenia, które składają się na czynnik trzeci, wyrażają stosunek wobec własnego losu, stanowią próbę określenia przekonań człowieka dotyczących determinizmu. Nazwa tej podskali *pogodzenie z własnym losem* wynika z potrzeby wskazania, że poziom akceptacji życiowego położenia, swoistego *tu i teraz*, jest jednym z obszarów istotnych w odkrywaniu własnego sensu życia.

Człowiek może funkcjonować kierując się przekonaniem, że jego życie jest przesądzone z góry i nie ma on wpływu na to, co go może spotkać. Taki kołowrotek życia, z którego nie można się wyzwolić, jest typowy dla religii hinduistycznych czy dla pesymistów (Fic, 2012, s. 21). Wskazywanie jakoby człowiek miał nieograniczone możliwości rozwoju oraz mógł przekraczać własne bariery stało się przyczyną popularności tzw. coachingu. Jego głównym założeniem jest pomoc drugiemu człowiekowi w rozwijaniu posiadanych umiejętności, odkrywaniu siebie, stawanie się tym, kim chce się być: człowiek określa swoje cele i sumiennie

do ich realizacji dąży (Szafran, 2018, s. 39). Można konfrontować obie filozofie, wskazywać ograniczenia założeń determinizmu czy pojawiający się brak szacunku do realizmu po drugiej stronie. Jednak potrzeba rozwoju osobistego, akceptacja nieuchronności zjawisk takich jak śmierć czy cierpienie oraz postawa otwartości na to, co przyniesie życie jest bardzo dojrzałym i złożonym działaniem wymagającym wysiłku. Poprzez analogię można wskazywać, jakoby pogodzenie z własnym losem stanowiło podwaliny mądrości. Istnieje wiele koncepcji mądrości: jako suma kompetencji i cech osobowości, jako efekt rozwoju czy konsekwencja wiedzy praktycznej (Falewicz, 2015, s. 246).

Frankl (2021, s.39) nie wskazywał osiągnięcia celów, zdobywania wiedzy jako sensu życia. Za sens życia upatrywał działanie i proces zbliżania się do niego. Warunkiem odkrywania poczucia sensu życia jest *wola sensu*, czyli motywacja do jego poszukiwań, a to możliwe jest w przypadku umiejętnego dostrzegania sensu w codzienności (za: Michalski, 2011, s. 148–150). Adolescencja jest czasem wzmożonych aktywności zmierzających ku nadaniu swojemu życiu sensu, a dostrzeganie sensowności w wydarzeniach, nawet trudnych i wymagających jest poznawczym nawykiem, który może zaowocować potrzebą posiadania osobistego sensu życia.

Powyższe podskale ujmują poczucie sensu życia jako refleksję człowieka nad przeszłością przy jednoczesnym zorientowaniu na przyszłość. Ujęcie temporalne ludzkiego istnienia odgrywa zasadniczą rolę w analizie jego osobowości. Obserwuje się skłonność do akcentowania określonej perspektywy czasowej w poszczególnych nurtach psychologicznych: Zygmunta Freuda przypisywał deterministyczną rolę przeszłości w życiu człowieka, gestaltysta Fritz Perls podkreślał rolę *tu i teraz*, a psycholog egzystencjalny Rollo May koncentrował się na tym, co dopiero będzie (Ratner, 2019, s. 255). Z punktu widzenia kształtowania się poczucia sensu życia ujmowanie życia jednostki w sposób całościowy, przypisujący jednakową wagę przeszłości, teraźniejszości i przyszłości jest jednym z warunków oceny życia jako sensownego.

Istotnym jest uwzględnienie w kształtowaniu poczucia sensu życia zadań rozwojowych, które stoją przed człowiekiem na tym etapie życia. Według Havighursta w okresie adolescencji do takich zadań należy zaliczyć: nawiązywanie nowych i dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci, ukształtowanie roli płciowej, akceptacja wyglądu i własnego ciała, osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców, rozwój sieci wartości i systemu etycznego, przygotowanie do osiągnięcia niezależności finansowej i potencjalnego założenia rodziny oraz dążenie do postępowania w sposób odpowiedzialny społecznie (za: Przetacznik-Gierowska, 1996, s. 69). Zgodnie z teorią rozwoju psychicznego jako procesu wypełniania zadań

życiowych, pomyślna realizacja zadań wiąże się z osiągnięciem satysfakcji i zadowolenia, które warunkują gotowość podejmowania dalszych wyzwań. Według Eriksona na okres dojrzewania przypada kryzys rozwojowy związany z odkrywaniem własnej tożsamości, której świadomość skutkuje wiernością i zdolnością do podejmowania wyzwań. Z perspektywy czasów współczesnych można stwierdzić, że kryzysy tożsamości nie są już typowe dla okresu adolescencji, ale mogą pojawić się w późniejszych latach życia w warunkach wymagających nieustannej adaptacji do wymagań stawianych człowiekowi i integrowania obrazu siebie z otoczeniem (Erikson, 2017, s. 131).

Skonstruowane narzędzie badawcze do pomiaru poczucia sensu życia u osób młodych z założenia uwzględnia definicję poczucia sensu życia V. Frankla przy jednoczesnym respektowaniu specyfiki okresu dojrzewania i dorastania.

Kolejny krok oceny właściwości psychometrycznych autorskiego narzędzia to analiza korelacyjna. Wyniki przeprowadzonej analizy korelacyjnej wyodrębnionych podskal z wynikiem ogólnym Skali Poczucia Sensu Życia przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Związek między wynikiem ogólnym Skali Poczucia Sensu Życia a wynikami wyróżnionych podskal

Zmienna	Korelacje
	Wynik ogólny Skali Poczucia Sensu Życia
Ocena dotychczasowych wyborów życiowych i podejmowanych decyzji	0,623*
Pogodzenie z własnym losem	0,399*
Pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych	0,889*

Źródło: opracowanie własne, *p <0,05

Trafność narzędzia oceniona została na podstawie analizy korelacji z innymi narzędziami, tj. Testem Noo-dynamiki K. Popielskiego i Kwestionariuszem Poczucia Jakości Życia M. Straś-Romanowskiej, A. Oleszkowicz i T. Frąckowiaka. Uzyskane wyniki pozwalają dość przychylnie traktować skonstruowane narzędzie. Podskala *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych* cechuje się bardzo silną dodatnią korelacją z wynikiem ogólnym SPSŻ ($r=0,89$; $p<0,05$), również obszar *ocena dotychczasowych wyborów życiowych i podejmowanych decyzji* prezentuje silną pozytywną zależność z wynikiem głównym Skali ($r=0,62$; $p <0,05$). Umiarkowana korelacja występuje pomiędzy podskala *pogodzenie z własnym losem* a wynikiem ogólnym autorskiej skali mierzącej poczucie sensu życia ($r=0,4$;

$p < 0,05$). Równie korzystnie prezentują się wyniki dotyczące zależności pomiędzy wynikiem ogólnym Skali Poczucia Sensu Życia a wynikami innych narzędzi wykorzystanych do oceny właściwości psychometrycznych SPSŻ. W tym celu przeprowadzono analizę korelacji r-Pearsona, a uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 5.

Tabela 5. Związek między wynikiem ogólnym Skali Poczucia Sensu Życia a wynikami innych narzędzi

Zmienna	Korelacje
	Wynik ogólny Skali Poczucia Sensu Życia
Wynik ogólny Kwestionariusza Poczucia Jakości Życia	0,647*
Sfera psychofizyczna	0,487*
Sfera psychospołeczna	0,509*
Sfera podmiotowa	0,615*
Sfera metafizyczna	0,533*
Wynik ogólny Testu NOO-dynamiki	0,632*
Jakości noetyczne	0,622*
Temporalności noetyczne	0,490*
Aktywności noetyczne	0,587*
Postawy noetyczne	0,275*

Źródło: opracowanie własne, * $p < 0,05$

Bardzo silna korelacja występuje pomiędzy wynikiem ogólnym Skali Poczucia Sensu Życia, a wynikiem ogólnym Kwestionariusza Poczucia Jakości Życia ($r=0,65$, $p < 0,05$). Podobna zależność obserwowana jest pomiędzy wynikiem ogólnym SPSŻ a następującymi sferami Kwestionariusza Poczucia Jakości Życia: sferą psychospołeczną ($r=0,51$; $p < 0,05$), sferą podmiotową ($r=0,61$; $p < 0,05$) i sferą metafizyczną ($r=0,53$; $p < 0,05$). Umiarkowaną korelację z wynikiem ogólnym Skali Poczucia Sensu Życia prezentuje sfera psychofizyczna Kwestionariusza Poczucia Jakości Życia ($r=0,49$; $p < 0,05$).

W przypadku korelacji pomiędzy wynikiem ogólnym Skali Poczucia Sensu Życia mamy do czynienia z silną zależnością wyniku ogólnego Testu Noo-Dynamiki ($r=0,63$; $p < 0,05$) oraz jego następujących obszarów: jakości noetyczne ($r=0,62$; $p < 0,05$) i aktywności noetyczne ($r=0,59$; $p < 0,05$). Umiarkowaną zależność obserwuje się pomiędzy wynikiem ogólnym SPSŻ a obszarem temporalności noetycznej ($r=0,49$; $p < 0,05$). Natomiast obszar postawy noetycznej słabo koreluje z wynikiem ogólnym Skali ($r=0,27$; $p < 0,05$).

Przeprowadzona analiza psychometryczna autorskiej Skali Poczucia Sensu Życia wskazuje na jej przeciętne właściwości psychometryczne. W tym kształcie może ona być

traktowana jako wersja eksperymentalna, która ma potencjał, aby stać się rzetelnym narzędziem.

- Skala Pomiaru Prężności- SPP- 18 (N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, 2011)

Podstawą teoretyczną skonstruowanej przez Ogińską-Bulik i Juczyńskiego metody do pomiaru prężności psychicznej młodzieży było zdefiniowanie jej jako indywidualnej cechy człowieka, która jest ważna w radzeniu sobie z wydarzeniami traumatycznymi, jak również stresem dnia codziennego oraz w pozytywnej adaptacji. Autorzy stworzyli bazę 55 pytań na podstawie analizy dostępnych metod do badania prężności, aby w kilkuetapowym procesie (najpierw badano 50 osób w wieku 15–18 lat, następnie 332 osoby w wieku 12–19 lat) i wykonaniu obliczeń statystycznych, tj. analizy mocy dyskryminacyjnej oraz analizy czynnikowej, przygotować ostateczną wersję składającą się z 18 pytań. Zgodność wewnętrzną Skali Pomiaru Prężności, ustalona na podstawie *alfa* Crombacha wynosi 0,82, a czterech podskali od 0,76 do 0,87, przy standardowym błędzie pomiaru wynoszącym 4,68. Trafność kryterialną Skali ustalono poprzez skorelowanie uzyskanych wyników z wynikami innych narzędzi mierzących zbliżone zmienne, tj. kwestionariusza NEO-FFI badającego cechy osobowości (pomiędzy prężnością a wymiarami neurotyczność i ekstrawersją występuje silny efekt korelacji), kwestionariusza KOS, który mierzy jakość oceny sytuacji stresowej (pomiędzy prężnością a ocenami stresu – zagrożenie i krzywda/strata występuje umiarkowany efekt korelacji) oraz kwestionariusza Mini-COPE, który pozwala na wskazanie strategii radzenia sobie ze stresem (pomiędzy prężnością a strategiami radzenia sobie – aktywne radzenie sobie i zaprzestanie działań obserwuje się silną zależność) (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011, s.12–18). Właściwości psychometryczne skali wskazują, iż jest to rzetelne narzędzie pomiarowe.

Skala Pomiaru Prężności składa się z 18 pytań i dedykowana jest młodzieży w wieku 12–19 lat. Wypełnienie Skali zajmuje około 10 minut. Badanie można przeprowadzić indywidualnie bądź grupowo. Respondent ustosunkowuje się do podanych twierdzeń poprzez zaznaczenie odpowiedniej cyfry: 0 – zdecydowanie nie, 1 – raczej nie, 2 – ani tak, ani nie/trudno powiedzieć, 3 – raczej tak, 4 – zdecydowanie tak. Nasilenie prężności ocenia się w oparciu o punktację z założeniem, że im więcej punktów, tym większe nasilenie zmiennej. Kwestionariusz zawiera cztery podskale: *optymistycznie nastawienie i energia* (twierdzenia o numerze: 11, 12, 14, 17, 18) *wytrwałość i determinacja w działaniu* (twierdzenia o numerze: 4, 5, 6, 10, 13), *poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia* (twierdzenia o numerze 2, 3, 15, 16), *kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu* (twierdzenia o numerze: 1, 7, 8, 9). W celu zweryfikowania, która podskala ma najwyższą wartość, należy podzielić uzyskaną sumę punktów z danej podskali przez liczbę twierdzeń wchodzących w jej skład.

Tabela 6. Tymczasowe normy Skali Pomiaru Prężności SPP-18

Sten	Wynik surowy
1	-17
2	18–25
3	26–35
4	36–42
5	43–47
6	48–51
7	52–55
8	56–58
9	59–61
10	62–

Źródło: Ogińska-Bulik, Juczyński *Prężność dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar- polska skala SPP-18* (2011, s. 23)

Wyniki surowe można przeliczyć na normy w skali stenowej, gdzie steny w przedziale 1–4 oznaczają niski poziom prężności, przedział 5–6 oznacza przeciętny poziom prężności, a 7–10 – poziom wysoki (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011, s.18–23).

- Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych- CISS N.S. Endler, J.D.A. Parker (w polskiej adaptacji J. Strelau, A. Jaworowska, K. Wrześniewski, P. Szczepaniak, 2005)

Oryginalna wersja kwestionariusza stworzonego przez Endlera i Parkera opiera się na zaproponowanym przez nich interakcyjnym modelu teoretycznym. Badacze podkreślali, że należy odróżniać radzenie sobie ze stresem od mechanizmów obronnych. Czynnikiem różnicującym jest świadomość jednostki, która intencjonalnie podejmuje określone działania. Wspomniany model opisuje zaradcze działania podejmowane w konfrontacji ze stresem jako efekt interakcji dwóch elementów: sytuacji stresowej i stylu radzenia ze stresem dla danej jednostki. Przez styl radzenia sobie ze stresem rozumie się charakterystyczne dla danego człowieka zachowania w kontakcie ze stresem (Szczepaniak, Strelau, Wrześniewski, 1996, s. 191). Początkowo autorzy z pomocą wielu psychologów i studentów stworzyli listę składającą się ze 120 pozycji, którą skrócono do 70. Po przeprowadzeniu badań i analizy czynnikowej wyróżniono 3 czynniki: *styl skoncentrowany na zadaniu*, *styl skoncentrowany na emocjach* i *styl skoncentrowany na unikaniu*. Podjęto kolejne działania, których celem było

ujednoczenie liczby pytań dotyczącej każdego stylu (dodanie pozycji, pomoc sędziów kompetentnych, badania pilotażowe, kolejne analizy czynnikowe). W konsekwencji w czynniku styl skoncentrowany na unikaniu wyodrębniono dwie podskale: *angażowanie się w czynności zastępcze i poszukiwanie kontaktów towarzyskich*. Krajową adaptację narzędzia zawdzięcza się Szczepaniakowi, Strelau, Wrześniewskiemu i Jaworowskiej (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak, 2005).

Właściwości psychometryczne polskiej wersji Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych można ocenić jako dobre i porównywalne do wersji oryginalnej, zarówno w aspekcie rzetelności, jak i trafności teoretycznej oraz kryterialnej. Stabilność bezwzględna oceniono na podstawie dwukrotnego badania tej samej grupy uczniów w odstępie kilkutygodniowym. Współczynnik korelacji pomiędzy pomiarami wynosił odpowiednio: *styl skoncentrowany na zadaniu* $r = 0,75$, *styl skoncentrowany na emocjach* $r = 0,78$, *styl skoncentrowany na unikaniu* $r = 0,80$; *angażowanie się w czynności zastępcze* $r = 0,79$ i *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* $r = 0,73$. Zgodność wewnętrzną została oceniona na podstawie badania trzech różnych grup respondentów, a obliczenia wykonywano dla każdej z nich. Alfa Crombacha dla skali *styl skoncentrowany na zadaniu* i skali *styl skoncentrowany na emocjach* wynosi od 0,82 do 0,88. Natomiast dla skali stylu *skoncentrowanego na unikaniu* wartości wahały się od 0,74 do 0,78. Podskala *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* w dwóch grupach wykazała rzetelność poniżej 0,7. Trafność narzędzia oceniono pozytywnie na podstawie wykazania związków Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych z narzędziami służącymi do pomiaru cech osobowości, temperamentu, lęku, inteligencji, inteligencji emocjonalnej oraz kompetencji społecznych (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak, 2005, s. 24–37).

Badanie kwestionariuszem CISS może się odbywać indywidualnie lub grupowo. Respondent ustosunkowuje się do 48 twierdzeń poprzez zaznaczenie odpowiedniej cyfry: 1 – nigdy, 2 – bardzo rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często. Wynik obliczany jest w 3 skalach określających style radzenia sobie ze stresem, z której każda liczy 16 pozycji. Poprzez styl rozumie się stosunkowo trwałą i typową dla człowieka skłonność do zmagania się z sytuacją stresową w określony sposób (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak, 2005, s. 11).

Wyróżnia się: *styl skoncentrowany na zadaniu* (SSZ), czyli podejmowanie działań w konfrontacji z wydarzeniem stresowym, których celem jest poznawcze przeformułowanie problemu lub realne aktywności mające na celu zmianę sytuacji; *styl skoncentrowany na emocjach* (SSE), czyli tendencja do skupiania się na własnych przeżyciach w sytuacji

stresowej, a aktywność jednostki ukierunkowana jest na redukcję napięcia emocjonalnego; *styl skoncentrowany na unikaniu* (SSU) polega na radzeniu sobie ze stresem poprzez unikanie jakiegokolwiek formy zderzenia się z nim poprzez myślenie, przeżywanie czy aktywne działanie. Ten styl może przybierać dwie formy: *angażowanie się w czynności zastępcze* (ACZ) albo *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* (PKT).

Numery pozycji wchodzących w skład skal CISS są zawarte w oddzielnym kluczu i prezentują się następująco : 1, 2, 6, 10, 15, 21, 24, 26, 27, 36, 39, 41, 42, 43, 46 – *styl skoncentrowany na zadaniu*; 5, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 25, 28, 30, 33, 34, 38, 45 – *styl skoncentrowany na emocjach*; 3, 4, 9, 11, 12, 18, 20, 23, 29, 31, 32, 35, 37, 40, 44, 48 – *styl skoncentrowany na unikaniu*; 9, 11, 12, 18, 20, 40, 44, 48 – *angażowanie się w czynności zastępcze*; 4, 29, 31, 35, 37 – *poszukiwanie kontaktów towarzyskich*.

Tabela 7. Normy stenowe Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS dla osób w wieku 16–24 lata

Steny	Wyniki surowe				
	SSZ	SSE	SSU	ACZ	PKT
1	6–30	6–21	6–30	8–10	5–8
2	31–39	22–26	31–34	11–12	9–11
3	40–47	27–32	35–39	13–15	12–14
4	48–52	33–37	40–44	16–17	15–16
5	53–57	38–42	45–50	18–21	17–19
6	58–61	43–50	51–54	22–25	20
7	62–65	51–55	55–59	26–27	21–22
8	66–68	56–61	60–64	28–29	23
9	69–73	62–69	65–68	30–33	24
10	74–80	70–80	69–80	34–40	25

Źródło: Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS* (2005, s. 79)

W celu określenia poziomu danego stylu wyniki surowe przelicza się na normy stenowe. W przypadku, gdy obserwuje się wynik istotnie wyższy uzyskany w jednej ze skal, można wyciągnąć wniosek o dominacji tego stylu radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Istnieje możliwość, że jednostka nie ma charakterystycznego dla niej stylu radzenia sobie ze stresem i modyfikuje ona swoje postępowanie w zależności od sytuacji w jakiej się znajduje (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak, 2005, s. 101–103).

- Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności- GSES (R. Schwarzer, M. Jerusalem, Z. Juczyński, 2001)

Jednym z nielicznych narzędzi do pomiaru ogólnego poziomu własnej skuteczności jest stworzona przez Schwartzera i Jerusalema Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności, której teoretycznym zapleczem jest teoria własnej skuteczności według Bandury (Juczyński, 2000, s. 11). Autorzy kwestionariusza przyjęli, że przedmiotem pomiaru będzie siła indywidualnych przekonań człowieka dotyczących możliwości poradzenia sobie z potencjalnymi trudnościami i barierami, które pojawiają się w jego życiu. Badania przeprowadzone przez autorów w Niemczech obejmowały próbkę ponad 1600 respondentów, natomiast w badaniach międzynarodowych uczestniczyło niemalże 13 000 ankietowanych z 14 krajów. Rzetelność wewnętrzna narzędzia z wykorzystaniem współczynnika *alfa* Crombacha oscyluje pomiędzy 0,82 a 0,93, z użyciem metody test-retest: 0,47 dla mężczyzn, a 0,63 dla kobiet. Natomiast różne wersje językowe cechują się inną rzetelnością wewnętrzną, przy czym najwyższą ocenianą jest japońska (0,93), a najniższą grecka (0,78). Trafność narzędzia oceniono poprzez porównanie wyników Skali z innymi narzędziami mierzącymi podobne właściwości osobowe, takimi jak poczucie własnej wartości, optymizm czy wewnętrzne poczucie kontroli. Wskaźnik poczucia własnej skuteczności negatywnie koreluje z ogólnym niepokojem, pesymizmem czy nieśmiałością. Przeprowadzone analizy czynnikowe wszystkich wersji językowych potwierdziły, że Skala cechuje się homogenicznością i mierzy jeden konstrukt teoretyczny (Schwarzer, Jerusalem, Juczyński, 2001, s. 94).

Polska adaptacja (Schwarzer, Jerusalem, Juczyński, 2001) obejmowała badanie 496 osób z terenów wiejskich i miejskich o różnym poziomie wykształcenia, z lekką przewagą płci żeńskiej wśród badanych. Średni współczynnik *alfa* Crombacha wynosił 0,85, a rzetelność oceniana za pomocą metody test-retest wynosiła 0,78. Trafność narzędzia w polskiej wersji cechuje się słabszą korelacją z Testem Orientacji Życiowej Scheiera i Carvera (0,30) czy Skalą Samooceny SES Rosenberga (0,35), a przyczyną takiego stanu mogą być niskie właściwości psychometryczne wykorzystanych narzędzi. Jednolita struktura Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności jest potwierdzona za pomocą analizy czynnikowej, a wariancja tego czynnika wyniosła 44 %. Nie stwierdzono, aby płeć, wiek czy wykształcenie były źródłem różnic istotnych statystycznie (Juczyński, 2000, s. 16–18).

Procedura diagnostyczna polega na samodzielnym wypełnieniu przez badanego ankiety składającej się z 10 twierdzeń poprzez zakreślenie do każdego z nich jednej z czterech odpowiedzi: 1 – nie, 2 – raczej nie, 3 – raczej tak, 4 –tak. Czas wypełnienia kwestionariusza

nie przekracza 3 minut. Suma wszystkich odpowiedzi, punktowanych zgodnie z powyższą numeracją, stanowi wskaźnik ogólnego poczucia własnej skuteczności.

Tabela 8. Tymczasowe normy Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES

Steny	Wyniki surowe
1	10–16
2	17–19
3	20–21
4	22–24
5	25–27
6	28–29
7	30–32
8	33–35
9	36–37
10	38–40

Źródło: Schwarzer, Jerusalem, Juczyński, *Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności- GSES* (2001, s. 96)

Wyniki surowe poddaje się przeliczeniu na skalę stenową, gdzie 1–2 sten oznacza bardzo niski poziom poczucia własnej skuteczności, 3–4 – niski poziom, 5–6 – przeciętny poziom, 7–8 – wysoki poziom, a 9–10 – bardzo wysoki poziom (Schwarzer, Jerusalem, Juczyński, 2001, s. 96).

- Skala Samooceny – SES M. Rosenberga (w polskiej adaptacji I. Dzwonkowskiej, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguny, 2008)

Skala samoopisu SES została skonstruowana przez Morrisa Rosenberga w 1965 roku. Wykorzystywana jest jako narzędzie do pomiaru globalnej samooceny u młodzieży i osób dorosłych, którą rozumie się jako pozytywną lub negatywną postawę wobec *ja* (Rosenberg, 1965, s. 30). Skala składa się z 10 twierdzeń. Polska adaptacja narzędzia w obecnym kształcie jest efektem pracy Łaguny, Lachowicz-Tabaczek i Dzwonkowskiej, które w celu optymalizacji narzędzia, oprócz oryginalnej wersji angielskiej, korzystały z tłumaczenia francuskiego i niemieckiego. Wszystkie wersje okazały się podobne do siebie pod względem lingwistycznym. W celu oceny właściwości psychometrycznych narzędzia Autorki przebadaly 1120 respondentów w wieku 15–55 lat. Rzetelność skali SES, na podstawie współczynnika *alfa* Cronbacha, w różnych grupach wynosiła od 0,81 do 0,83. Trafność teoretyczną oceniono na podstawie trafności czynnikowej (z wykorzystaniem analizy czynnikowej eksploracyjnej i confirmacyjnej), trafności zbieżnej i różnicowej (określano związki z innymi testami, m.in. Inwentarzem Poczucia Własnej Wartości Coopersmitha, Skalą Samoopisu Dymkowskiego czy Skalą Samooceny Asertywności Łozińskiej) i trafności

kryterialnej (analizowano związki z innymi narzędziami, które mierzą podobne konstrukty teoretyczne istotne w funkcjonowaniu emocjonalnym czy społecznym, np. Kwestionariusze temperamentu FCZ-KT czy Skalą Pesymizmu HPLS). Stwierdzono, że wyższe poczucie własnej wartości wiąże się z niższym poziomem depresyjności i pesymizmu (Łaguna, Lachowicz-Tabaczek, Dzwonkowska, 2007, s. 164–171).

Skala składa się z 10 twierdzeń. Osoba badana ustosunkowuje się do każdego z nich na 4-stopniowej skali: 1 – zdecydowanie zgadzam się, 2 – zgadzam się, 3 – nie zgadzam się, 4 – zdecydowanie nie zgadzam się. Punktacja jest tożsama ze stopniami w skali. Czas wypełnienia kwestionariusza wynosi ok. 2 minut. Podczas zliczania punktów w pytaniach 1, 2, 4, 6, 7, 8 należy odwrócić punktację. Badany może uzyskać wyniki w przedziale od 10 do 40. Wyniki surowe poddaje się przeliczeniu na skalę stenową, gdzie 1–2 steny oznacza bardzo niski poziom samooceny, 3–4 – niski poziom, 5–6 – przeciętny poziom, 7–8 – wysoki poziom, a 9–10 – bardzo wysoki poziom samooceny (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, 2008, s. 62–63).

Tabela 9. Normy stenowe Skali Samooceny SES

Steny	Wyniki surowe			
	Młodzież 14–18 lat		Studenci 19–24 lata	
	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni
1	10–18	10–19	10–20	10–21
2	19–21	20–22	21–23	22–23
3	22–23	23–24	24–25	24–26
4	24–26	25–26	26–27	27–28
5	27	27–28	28–29	29–30
6	28–29	29–31	30–31	31–32
7	30–31	32–34	32–34	33–35
8	32–34	35–36	35–37	36–37
9	35–36	37–38	38	38–39
10	37–40	39–40	39–40	40–

Źródło: Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, *Samoocena i jej pomiar* (2008, s. 78)

4.4. Organizacja badań i osoby badane

Badania empiryczne na potrzeby niniejszej rozprawy doktorskiej były prowadzone od grudnia 2022 do kwietnia 2023 roku. W tym celu wysłano 80 zapytań do powiatowych centrów pomocy rodzinie, miejskich centrów pomocy rodzinie i miejskich ośrodków pomocy społecznej na terenie całego kraju. Ponadto, kontaktowano się bezpośrednio z dyrektorami placówek opiekuńczo-wychowawczych w celu wyrażenia zgody na badania wśród wychowanków. Zapytanie zawierało, oprócz informacji o celu prowadzonych badań oraz

zapewnienia o ich dobrowolności i anonimowości, zaświadczenia od Dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej dr hab. Stanisławy Byry, prof. UMCS i Promotora dr hab. Danuty Wosik-Kawali, prof. UMCS potwierdzające autentyczność i intencję badania naukowego autorki. W odpowiedzi na wysłane zapytania, otrzymano drogą elektroniczną deklarację współpracy od 17 instytucji, 1 instytucja przysłała odpowiedź odmowną. W pozostałych przypadkach instytucje nie odpowiedziały oficjalnie na prośbę o wyrażenie zgody. Zwrócono się także z prośbą do kilkudziesięciu organizatorów pieczy zastępczej o wyrażenie zgody na możliwość przeprowadzenia badań o charakterze naukowym wśród wychowanków pieczy zastępczej. Część z nich wyraziła zgodę, część nie wyraziła zgody, wiele zapytań zostało bez odpowiedzi.

Zestaw badawczy zawierał ogólną instrukcję wyjaśniającą cel badania, metryczkę oraz następujące narzędzia: *Skalę Poczucia Sensu Życia* skonstruowaną przez autorkę niniejszej dysertacji, *Skalę Pomiaru Prężności* (SPP-18) Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego, *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych* (CISS) autorstwa Endler i Parker, a w polskiej adaptacji – Strelau i Jaworowskiej, *Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności* (GSES) Schwarzer, Jerusalem i Juczyńskiego oraz *Skalę Samooceny* (SES) Rosenberga.

Dane socjodemograficzne dotyczące badanych osób przedstawia tabela 10.

Tabela 10. Rozkład liczbowy i procentowy zmiennych socjodemograficznych w badanej grupie (N=230)

		N	%
Płeć	kobieta	152	66
	mężczyzna	78	34
Miejsce pobytu	placówka opiekuńczo-wychowawcza	130	56
	rodzina zastępcza	86	37
Wiek	16	15	6
	17	113	49
	18	39	17
	19	12	5
	20 i więcej	44	19
Miejsce zamieszkania	miasto	119	52
	miasto powiatowe	22	10
	miasto wojewódzkie	29	12
	wieś	59	26
Szkoła	brak informacji	20	9
	szkoła podstawowa	7	3
	szkoła branżowa	80	35
	technikum	54	23
	liceum	44	19
	szkoła policealna	5	2
	szkoła wyższa	20	9

Źródło: opracowanie własne

W niniejszych badaniach zastosowano celowy dobór próby ze względu na wiek badanych – osoby usamodzielniające się oraz środowisko wychowawcze – wychowankowie pieczy zastępczej. Łącznie ankietę wypełniło 230 wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej: wersję papierową wypełniło 122 respondentów, wersję elektroniczną 108 respondentów. Osoby biorące udział w badaniu to wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych (56%) oraz rodzin zastępczych (37%) w wieku od 16 do ponad 20 lat. Średni wiek badanych wychowanków to 17,2 lat. Większość z nich to kobiety (66%). Ponad 50% respondentów kształci się w szkołach przygotowujących do wykonywania konkretnego zawodu. Najliczniejszą grupę, bo aż 74%, stanowili wychowankowie zamieszkujący miasta o różnym statusie, co czwarty badany mieszka na wsi.

4.5. Metody analiz statystycznych

Zrealizowanie celu badawczego było możliwe poprzez odpowiedź na następujące pytania: Czy istnieją różnice pomiędzy wychowankami rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej stojącymi u progu usamodzielnienia ze względu na poziom posiadanych przez nich zasobów osobistych i poczucie sensu życia? Czy istnieją zależności pomiędzy wymienionymi zmiennymi? Czy można wyróżnić typy wychowanków ze względu na posiadane przez nich zasoby osobiste (prężność psychiczna, radzenie sobie ze stresem, poczucie własnej skuteczności, samoocena) i poczucie sensu życia? Postawione pytania i hipotezy badawcze wymagały zastosowania adekwatnych do celu badań metod statystycznych. W związku z tym posłużono się następującymi procedurami obliczeniowymi:

- *Statystyki opisowe* – minimum (Min), maksimum (Max), średnia (M), odchylenie standardowe (SD) zastosowano w celu charakterystyki badanej próby ze względu na zmienne demograficzne oraz określenie poziomu poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych;
- *Analiza rozkładu wyników* – zastosowano test Shapiro-Wilka, aby ocenić, czy rozkład wyników spełnia założenia normalności rozkładu. W przypadkach, gdy wyniki testu Shapiro-Wilka nie były zadowalające, zastosowano analizę skośności i kurtozy.
- *Analiza wariancji*- zastosowano metodę ANOVA, aby sprawdzić czy różnice średnich poszczególnych zmiennych istotnie statystycznie różnią się między sobą.
- *Korelacje* – zastosowano parametryczny współczynnik korelacji r Pearsona w celu ustalenia siły i kierunku związków między poszczególnymi zmiennymi ilościowymi;

- *Analiza skupień* (ang. *cluster analysis*) - w celu wyodrębnienia grup badanych ze względu na profil wskaźników poczucia sensu życia, prężności psychicznej, radzenia sobie ze stresem, poczucia własnej skuteczności i samooceny zastosowano analizę skupień metodą k-średnich;
- *Testy istotności różnic* dla analizowanych zmiennych między porównywanymi grupami – zastosowano parametryczny test *t*-Studenta dla prób niezależnych dla sprawdzenia różnic średnich między grupami oraz test niezależności chi-kwadrat.

Rozdział V. Wyniki badań własnych

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione dane empiryczne, które uzyskano w wyniku przeprowadzonych badań. W pierwszej kolejności zostanie opisane poczucie sensu życia badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej. Następnie zostaną przedstawione uzyskane wyniki w zakresie wybranych zasobów osobistych tj. prężności, poczucia własnej skuteczności, radzenia sobie ze stresem i samooceny. W dalszej części zostaną zaprezentowane wyniki analiz statystycznych dotyczących zależności pomiędzy poczuciem sensu życia a uwzględnionymi w rozprawie doktorskiej zasobami osobistymi. Ostatnim elementem tej części rozprawy będzie przedstawienie typologii wychowanków pieczy zastępczej wyodrębnionej na podstawie ich poczucia sensu życia oraz posiadanych zasobów osobistych.

5.1. Wyniki badań w zakresie poczucia sensu życia badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia w świetle badania Skalą Poczucia Sensu Życia (SPJŻ)

Poczucie sensu życia wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej zostało określone za pomocą autorskiej Skali Poczucia Sensu Życia. Skala ta umożliwiła dokonanie zarówno całościowej oceny poczucia sensu życia jak też w zakresie jego trzech wymiarów: *oceny dotychczasowych wyborów życiowych i podejmowanych decyzji, pogodzenia z własnym losem oraz pozytywnej orientacji i świadomości celów życiowych*. Istotnym elementem analizy badań było określenie, czy pomiędzy badanymi wychowankami instytucjonalnej pieczy zastępczej a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej występują różnice w zakresie poczucia sensu życia i jego wymiarów. W badaniu wzięło udział 230 wychowanków pieczy zastępczej, jednak 14 z nich nie określiło formy pobytu – nie odpowiedziało, czy przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej czy w rodzinie zastępczej. Osoby te zostały uwzględnione w analizach dotyczących wszystkich wychowanków pieczy zastępczej.

Pierwszą czynnością analizy statystycznej była weryfikacja założeń dotyczących normalności rozkładu. Najpierw dokonano eksploracji ogólnego poczucia sensu życia i jego podskal u wszystkich badanych wychowanków, a następnie z podziałem ze względu na miejsce pobytu wychowanka, tj. placówkę opiekuńczo-wychowawczą lub rodzinę zastępczą. Brano pod uwagę wiele kryteriów oceny normalności rozkładu, tj. wyniki testu normalności rozkładu, miary asymetrii rozkładu, liczbę badanych, analizę jednorodności wariancji. Na ich podstawie można założyć, że rozkład wyników poczucia sensu życia i jego poszczególnych wymiarów

spełnia założenia dotyczące normalności. Szczegółowe wyniki, które pozwoliły na wyciągnięcie tego wniosku, są przedstawione w poniższych tabelach i na wykresach.

Tabela 11 przedstawia wyniki istotności testu Shapiro-Wilka wraz z miarami asymetrii rozkładu dla wyniku ogólnego poczucia sensu życia i jego podskal u wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej.

Tabela 11. Miary asymetrii rozkładu wraz z testem Shapiro-Wilka dotyczące poczucia sensu życia i jego podskal dla wszystkich wychowanków (N= 230)

Skala Poczucia Sensu Życia	W	df	p	sk	kr
Poczucie sensu życia (Wynik ogólny)	0,993	230	0,325	-0,229	-0,030
Pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych	0,985	230	0,014*	-0,498	0,860
Pogodzenie z własnym losem	0,978	230	0,000***	-0,393	-0,089
Ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji	0,996	230	0,027*	0,019	-0,573

Źródło: opracowanie własne. Oznaczenia: sk-skośność, kr-kurtoza, W- test Shapiro-Wilka *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.

Rozkład wyników ogólnego poczucia sensu życia wszystkich badanych respondentów spełnia założenia dotyczące normalności rozkładu ($W(230)=0,99$; $p>0,05$). Natomiast poziom istotności testu Shapiro-Wilka odnoszący się do wyników we wszystkich podskalach poczucia sensu życia tj. *pozytywna orientacja i świadomość celów* ($W(230)=0,98$; $p<0,05$), *pogodzenie z własnym losem* ($W(230)=0,97$; $p<0,001$) oraz *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* ($W(230)=0,99$; $p<0,05$) wskazuje, że nie jest spełnione założenie o normalności rozkładu. W związku z tym oprócz testu Shapiro-Wilka weryfikowano założenie o normalności rozkładu poprzez analizę miar asymetrii rozkładu: skośność i kurtozę. W sytuacji, gdy obie właściwości mieszczą się w przedziale od -2 do 2 , przyjmowano, że rozkład wyników jest normalny (Hair i in. 2022, s. 66).

Tabela 12 prezentuje wyniki testu Shapiro-Wilka dla ogólnego poczucia sensu życia i jego podskal uwzględniając wychowanków przebywających w instytucjonalnej pieczy zastępczej.

Tabela 12. Miary asymetrii rozkładu wraz z testem Shapiro-Wilka dotyczące poczucia sensu życia i jego podskal dla wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej (N= 130)

Skala Poczucia Sensu Życia	W	df	p	sk	kr
Poczucie sensu życia (Wynik ogólny)	0,989	130	0,424	-0,179	0,145
Pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych	0,974	130	0,015*	-0,623	1,610
Pogodzenie z własnym losem	0,971	130	0,008**	-0,213	-0,182
Ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji	0,984	130	0,130	0,242	-0,253

Źródło: opracowanie własne. Oznaczenia: sk-skośność, kr-kurtoza, W- test Shapiro-Wilka *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Dane w tabeli 12 wskazują, że wynik ogólnego poczucia sensu życia ($W(130)=0,99$; $p>0,05$) oraz wyniki w podskali *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* ($W(130)=0,98$; $p>0,05$) wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej spełniają założenia normalności rozkładu. W pozostałych podskalach, z uwagi na wynik testu Shapiro-Wilka, zastosowano kryterium miar asymetrii rozkładu. Tym samym wyniki podskali *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych* ($sk=-0,623$; $kr=1,610$) oraz wyniki podskali *pogodzenie z własnym losem* ($sk=-0,213$; $kr=-0,182$) należy uznać za spełniające założenia rozkładu normalnego.

Tabela 13 prezentuje wyniki testu Shapiro-Wilka dla ogólnego poczucia sensu życia i jego podskal dla wychowanków przebywających w rodzinnej pieczy zastępczej.

Tabela 13. Wyniki testu Shapiro-Wilka dotyczące poczucia sensu życia i jego podskal dla wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej (N=86)

Skala Poczucia Sensu Życia	W	df	p	sk	kr
Poczucie sensu życia (Wynik ogólny)	0,985	86	0,419	-0,265	-0,375
Pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych	0,990	86	0,734	-0,273	-0,111
Pogodzenie z własnym losem	0,959	86	0,008**	-0,481	-0,295
Ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji	0,976	86	0,107	-0,193	-0,565

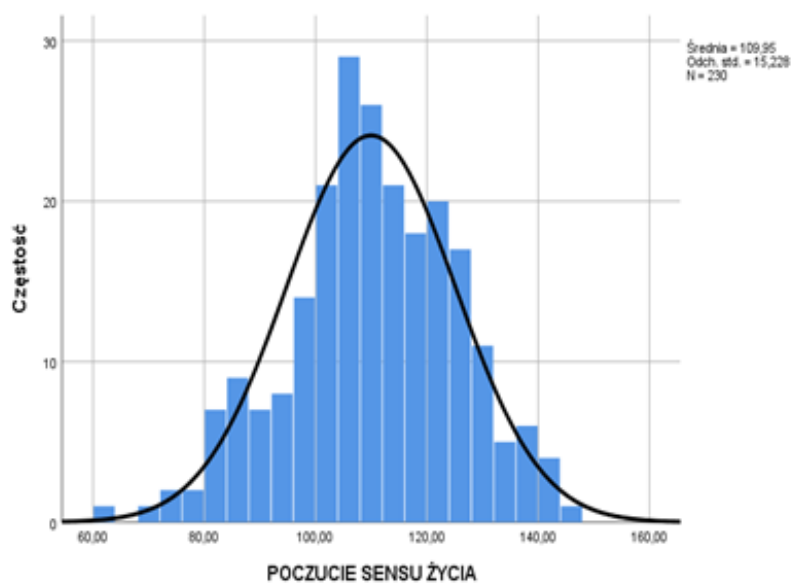
Źródło: opracowanie własne. Oznaczenia: sk-skośność, kr-kurtoza, W- test Shapiro-Wilka *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Poziom istotności testu Shapiro-Wilka dla ogólnego poczucia sensu życia wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej ($W(86)=0,98$; $p>0,05$), podskali *pozytywna*

orientacja i świadomość celów życiowych ($W(86)=0,99$; $p>0,05$) oraz podskali *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* ($W(86)=0,98$; $p>0,05$), wskazuje, że jest spełnione założenie o normalności rozkładu.

Tylko wyniki podskali *pogodzenie z własnym losem* ($W(86)=0,97$; $p<0,01$) w grupie wychowanków z rodzinnej pieczy zastępczej nie spełniają założenia dotyczącego rozkładu normalnego. W związku z powyższym, po raz kolejny brano pod uwagę miary asymetrii rozkładu, których wyniki ($sk=-0,481$; $kr=-0,295$) pozwalają stwierdzić, że mamy do czynienia z normalnym rozkładem wyników.

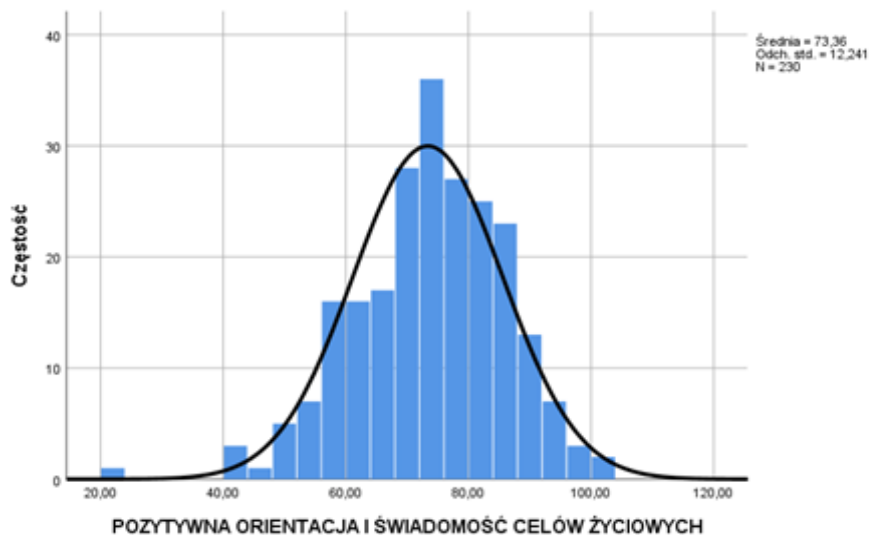
Wykres 2 prezentuje rozkład wyników poczucia sensu życia u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.



Wykres 2. Rozkład wyników poczucia sensu życia u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N= 230)

Graficzna reprezentacja rozkładu wyników ogólnego poczucia sensu życia wychowanków pieczy zastępczej zilustrowana na wykresie 1 potwierdza, że rozkład wyników spełnia założenia rozkładu normalnego.

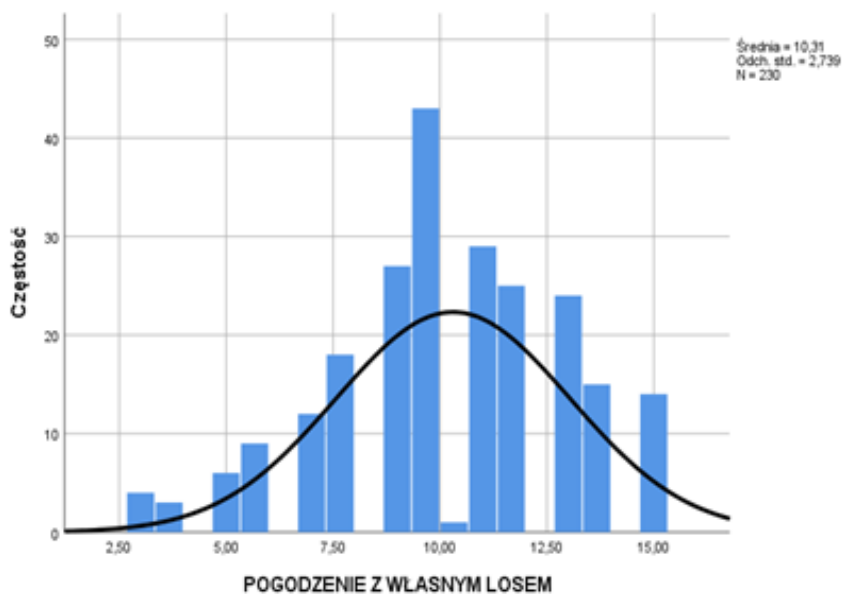
Wykres 3 prezentuje rozkład wyników podskali *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych* u przebadanych wychowanków pieczy zastępczej.



Wykres 3. Rozkład wyników podskali pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych u badanych wychowanków (N=230)

Graficzna reprezentacja rozkładu wyników podskali *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych* ogółu badanych wychowanków ukazana na wykresie 3 potwierdza, że rozkład wyników spełnia założenia rozkładu normalnego.

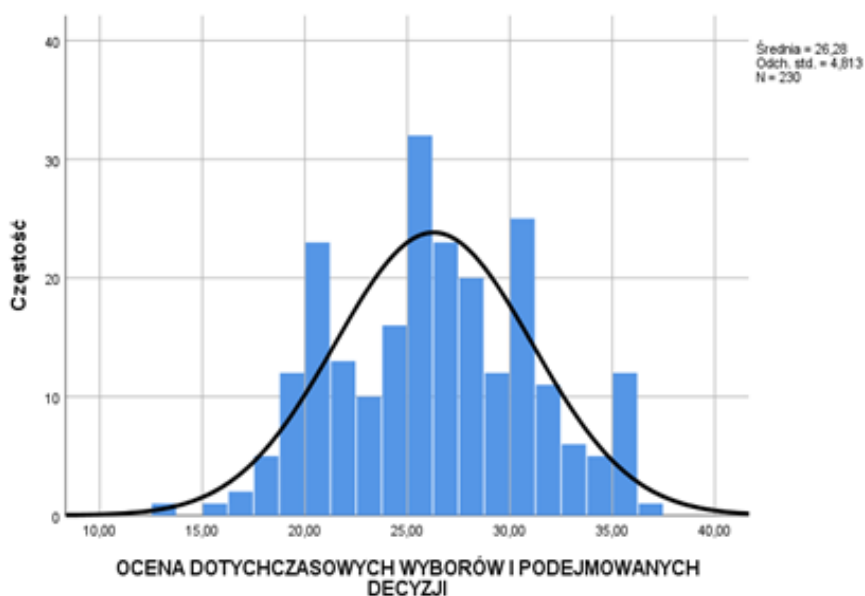
Wykres 4 prezentuje rozkład wyników podskali *pogodzenie z własnym losem* u badanych wychowanków pieczy zastępczej.



Wykres 4. Rozkład wyników podskali *pogodzenie z własnym losem* u badanych wychowanków (N=230)

Wykres 4 jest graficzną reprezentacją rozkładu wyników podskali *pogodzenie z własnym losem* ogółu badanych wychowanków. Poziom istotności testu Shapiro-Wilka ($W(230)=0,97$; $p<0,001$) wskazuje, że rozkład wyników nie spełnia założenia rozkładu normalnego. Wobec powyższego zastosowano kryterium analizy miar asymetrii ($sk=-0,39$; $kr=-0,09$), które pozwalają na uznanie, że w zasadzie spełnione jest założenie o normalności rozkładu wyników w niniejszej podskali.

Wykres 5 prezentuje rozkład wyników podskali *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* u badanych wychowanków pieczy zastępczej.



Wykres 5. Rozkład wyników podskali *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* u badanych wychowanków (N=230)

Wykres 5 jest graficzną reprezentacją rozkładu wyników podskali *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* ogółu badanych wychowanków. Poziom istotności testu Shapiro-Wilka wskazuje, że rozkład wyników nie spełnia założenia rozkładu normalnego ($W(230)=0,99$; $p<0,05$). Wobec powyższego po raz kolejny zastosowano kryterium analizy miar asymetrii rozkładu, których wyniki pozwalają na przyjęcie założenia o normalności rozkładu wyników omawianej podskali ($sk=0,02$; $kr=-0,57$).

Tabela 14 przedstawia wyniki w zakresie poczucia sensu życia wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.

Tabela 14. Wyniki w zakresie poczucia sensu życia wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Obszar	Ogółem		Placówka opiekuńczo-wychowawcza		Rodzina zastępcza		Test t-Studenta		Test Levene'a	
	M	SD	M	SD	M	SD	t	p	F	p
WO	109,90	15,23	107,65	14,66	113,67	15,57	-2,89	0,004**	0,84	0,360
POŚCZ	73,35	12,24	72,91	12,28	74,1	12,22	-0,69	0,490	0,07	0,784
PWL	10,30	2,74	9,81	2,89	11,23	2,31	-3,80	0,000***	2,27	0,130
ODWPD	26,28	4,81	24,92	4,60	28,37	4,42	-5,48	0,000***	0,26	0,609

Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia: WO-wynik ogólny poczucia sensu życia; POŚCZ- pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych; PWL-pogodzenie z własnym losem; ODWPD- ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji; *p < 0,05; ** p < 0,01; ***p < 0,001

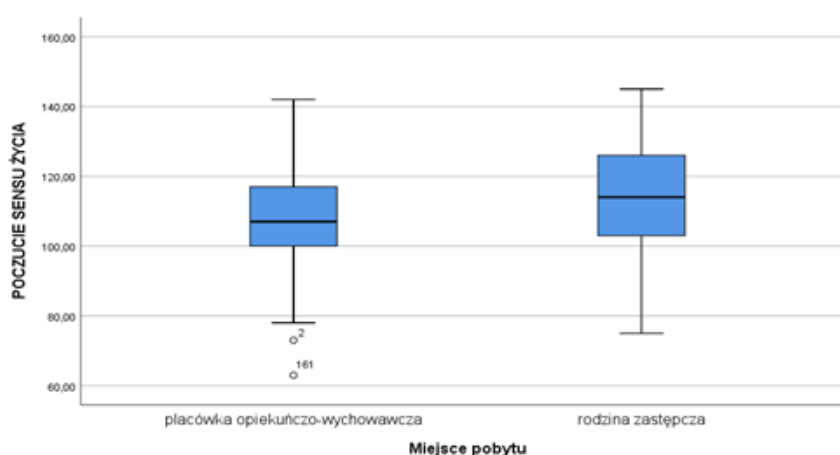
Obok założenia o normalności rozkładu wyników, założenie o jednorodności wariancji jest warunkiem koniecznym do zastosowania w dalszych obliczeniach parametrycznego testu t-Studenta dla grup niezależnych (Ferguson, Takane, 2004, s. 212). Poziom istotności testu Levene'a pomiędzy grupami dotyczący wyniku ogólnego poczucia sensu życia oraz we wszystkich obszarach, tj. *pozytywnej orientacji i świadomości celów życiowych, pogodzeniu z własnym losem, ocenie dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* wskazuje, że należy przyjąć założenie o homogeniczności wariancji, gdyż wartość istotności testu Levene'a wyniosła $p > 0,05$. Kolejnym krokiem postępowania statystycznego w niniejszej analizie wyników badań własnych jest analiza różnic pomiędzy badanymi grupami: za pomocą parametrycznego testu t-Studenta dla grup niezależnych, który służy testowaniu istotności różnic między zmienną niezależną a zmienną zależną (tabela 14).

Uzyskane dane wskazują, że występują różnice pomiędzy wychowankami z dwóch rodzajów pieczy w zakresie ogólnego *poczucia sensu życia*. Oznacza to, że wychowankowie, którzy przebywają w rodzinnej pieczy zastępczej (M=107,65; SD=14,66) cechują się istotnie wyższym poczuciem sensu życia niż wychowankowie, którzy przebywają w instytucjonalnej pieczy zastępczej (M=113,63; SD=15,57), $t(214)=-2,90$; $p < 0,01$.

Podobnie jest w przypadku podskali *pogodzenie z własnym losem* oraz *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji*. Wychowankowie rodzinnej pieczy zastępczej stojący u progu usamodzielnienia (M= 11,23; SD=12) cechują się istotnie wyższym wynikiem w zakresie *pogodzenia z własnym losem*, aniżeli wychowankowie instytucjonalnej pieczy zastępczej stojący u progu usamodzielnienia (M=9,82; SD=10), $t(214)=-3,80$; $p < 0,001$.

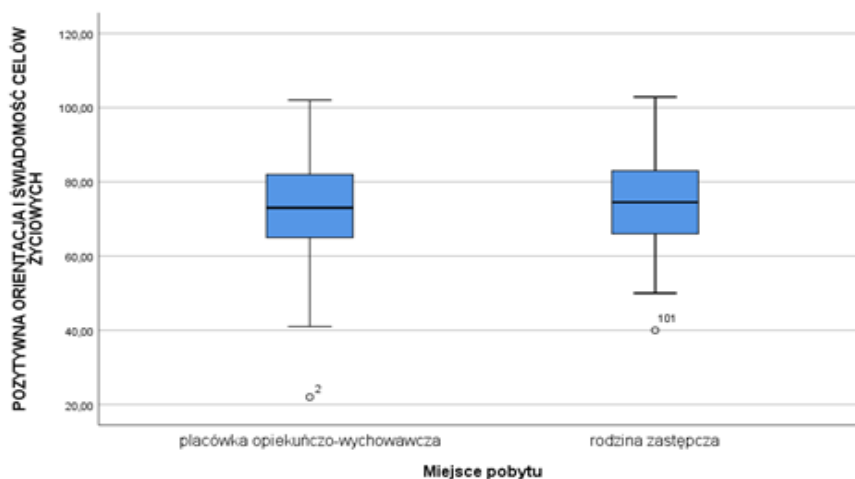
Wychowankowie przebywający w rodzinach zastępczych ($M=28,37$; $SD=4,42$) cechują się wyższą oceną dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji niż wychowankowie przebywający w placówkach opiekuńczo-wychowawczych ($M=24,9$; $SD=4,60$), $t(214)=-5,42$; $p < 0,001$. Wychowankowie obu grup nie różnią się istotnie statystycznie pod względem uzyskanych wyników w zakresie *pozytywnej orientacji i świadomości celów życiowych*, $t(214)=0,69$, $p > 0,05$.

Ilustracją do powyższych porównań są wykresy 6–9. Zdecydowano się nie usuwać przypadków odstających, z uwagi na fakt bardzo rzadkiej powtarzalności odstających przypadków w różnych podskalach.



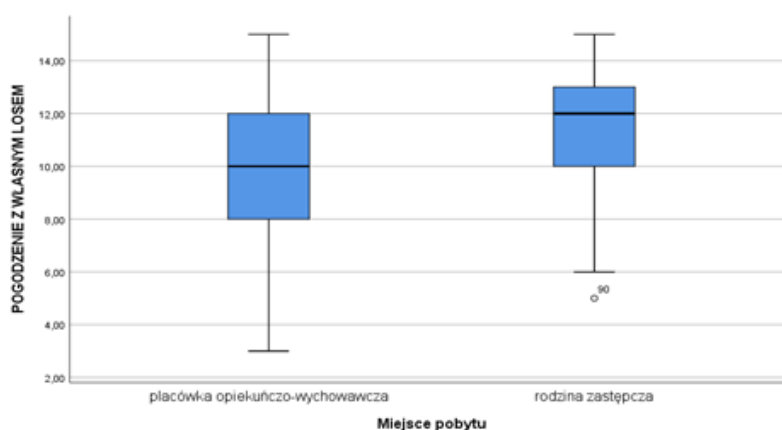
Wykres 6. Porównanie wyniku ogólnego poczucia sensu życia w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej

Wykres typu ramka-wąsy ukazuje różnice w zakresie poczucia sensu życia między wychowankami z placówek opiekuńczo-wychowawczych a wychowankami z rodzin zastępczych. Analizując kształt wykresu ramka-wąsy można zauważyć, że w przypadku pudełka ilustrującego wyniki uzyskane przez badanych z rodzin zastępczych jest ono większe i zauważalnie wyżej położone niż w przypadku pudełka ilustrującego wyniki uzyskane przez badanych z placówek opiekuńczo-wychowawczych. W przypadku pudełka ilustrującego wyniki badań wychowanków z rodzin zastępczych można zauważyć, iż miara tendencji centralnej, jaką jest średnia, położona jest symetrycznie, zaś wąsy dolne są nieco dłuższe od górnych. Nieco odmiennie przedstawiają się wyniki dla wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych, gdyż średnia jest umiejscowiona poniżej centralnego punktu pudełka, a wąsy dolne są krótsze niż górne. Zatem wykres 6 potwierdza, że wychowankowie, którzy przebywają w rodzinnej pieczy zastępczej, cechują się istotnie wyższym poczuciem sensu życia niż wychowankowie, którzy przebywają w instytucjonalnej pieczy zastępczej.



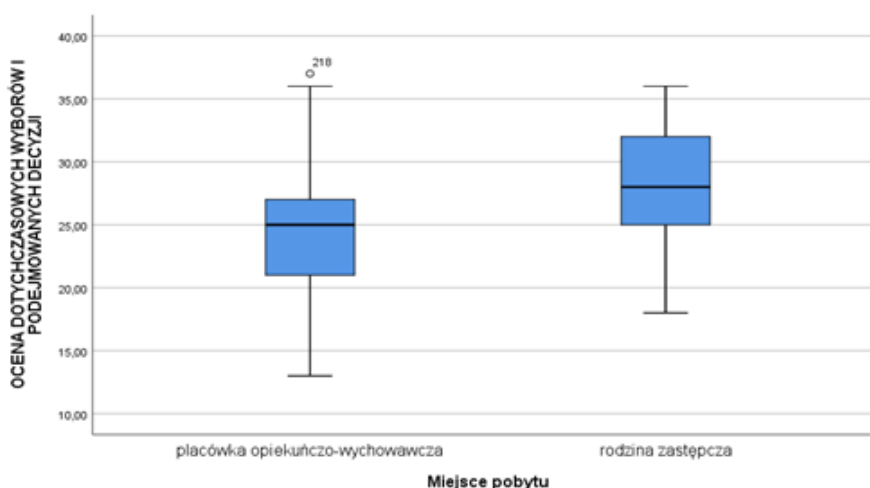
Wykres 7. Porównanie wyników podskali *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych* wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej

Wykres 7 przedstawia porównanie wyników podskali *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych* wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej, jednocześnie graficznie ukazuje brak różnic w tym wymiarze pomiędzy wychowankami dwóch form pieczy zastępczej. Wielkość pudełka w obu grupach jest podobna. Średnia wyników w obu badanych grupach wychowanków pieczy zastępczej umiejscowiona jest w centralnych punktach pudełek i na podobnym poziomie. Analizując długość wąsów dolnych i górnych w obu grupach, można zauważyć, iż w przypadku pudełka ilustrującego wyniki wychowanków z rodzin zastępczych wąsy dolne są krótsze niż w grupie wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych. Mimo to, można stwierdzić, iż w zakresie analizowanej zmiennej rozkład wyników był zrównoważony.



Wykres 8. Porównanie wyników podskali *pogodzenie z własnym losem* wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej

Wykres 8 przedstawia porównanie wyników podskali *pogodzenie z własnym losem* wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej. Wykres potwierdza, że wychowankowie rodzinnej pieczy zastępczej stojący u progu usamodzielnienia mają wyższy wskaźnik pogodzenia z własnym losem, aniżeli wychowankowie instytucjonalnej pieczy zastępczej stojący u progu usamodzielnienia. Pudełko ilustrujące wyniki wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych jest dłuższe od pudełka przedstawiającego wyniki wychowanków z rodzin zastępczych i położone jest niżej. Wydłużony kształt pudełka ilustrującego wyniki, uzyskane przez badanych z placówek opiekuńczo-wychowawczych, wskazuje na ich większe rozproszenie. Średnia wyników w grupie wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej umiejscowiona jest w centralnym punkcie pudełka, natomiast w grupie wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej powyżej centralnego punktu oraz znacząco wyżej od średniej wyników drugiej grupy. Wąsy dolne w obu grupach są wydłużone względem wąsów górnych.



Wykres 9. Porównanie wyników podskali *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej

Wykres 9 przedstawia porównanie wyników uzyskanych w podskali *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej. Potwierdza on, że wychowankowie rodzinnej pieczy zastępczej stojący u progu usamodzielnienia cechują się wyższą oceną dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji niż wychowankowie instytucjonalnej pieczy zastępczej stojący u progu usamodzielnienia. Pudełko ilustrujące wyniki badań wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej jest krótsze od pudełka przedstawiającego wyniki uzyskane przez wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej, co może wskazywać na mniejsze rozproszenie

uzyskanych wyników. Średnia wyników w pierwszej grupie badanych umiejscowiona jest powyżej centralnego punktu pudełka, natomiast średnia wyników w drugiej grupie jest umieszczona poniżej centralnego punktu pudełka, jednak widocznie powyżej średniej wyników wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych. W obu grupach widoczna jest symetria wąsów górnych i dolnych.

Następnym krokiem w prowadzonych analizach jest określenie poziomu ogólnego poczucia sensu życia oraz jego podskal wśród badanych wychowanków pieczy zastępczej. W tym celu wykorzystano regułę 3 sigm, która zakłada, że w przypadku rozkładów symetrycznych, około 68% wszystkich wyników mieści się w przedziale ± 1 odchylenia standardowego od średniej, około 95% wyników ± 2 odchylenia standardowego od średniej, a około 99,7% ± 3 odchylenia standardowego od średniej (King, Minium, 2009, s. 130–131).

Przyjmując, że w przypadku analizowanych zmiennych mamy do czynienia z rozkładami normalnymi, można stwierdzić, iż w pudełku na wykresie ramka-wąsy znajduje się większość obserwacji (ok. 68% wszystkich wyników). Zatem poziom danej zmiennej obliczono dodając do średniej 1 odchylenie standardowe oraz odejmując od średniej 1 odchylenie standardowe. Uzyskany w ten sposób zakres wyników wskazywał na przeciętny poziom analizowanej zmiennej. Wyniki wyższe lub równe najwyższej przeciętnej wartości, do której dodano 0,01, stanowiły dolny próg poziomu wysokiego. Wyniki niższe bądź równe przeciętnej wartości, od której odjęto 0,01 stanowiły górny próg poziomu niskiego.

Tabela 15 prezentuje normy w odniesieniu do poszczególnych poziomów ogólnego poczucia sensu życia oraz jego podskal z uwzględnieniem podziału na wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych i wychowanków z rodzin zastępczych. Uzyskane wyniki można przyporządkować niskiemu, przeciętnemu lub wysokiemu poziomowi danej zmiennej.

Tabela 15. Normy dla ogólnego poczucia sensu życia i jego podskal dla badanych wychowanków pieczy zastępczej z uwzględnieniem miejsca ich pobytu

Zmienna	Poziom	Ogółem	Placówka opiekuńczo-wychowawcza	Rodzina zastępcza
WO	Niski	≤ 94,71	≤ 92,98	≤ 98,00
	Przeciętny	94,72–125,18	92,99–122,31	98,1–129,24
	Wysoki	≥ 125,19	≥ 122,32	≥ 129,25
POŚCŻ	Niski	≤ 61,13	≤ 60,62	≤ 61,86
	Przeciętny	61,14–85,62	60,63–85,19	61,87–86,31
	Wysoki	≥ 85,63	≥ 85,20	≥ 86,32
PWL	Niski	≤ 7,55	≤ 6,93	≤ 8,91
	Przeciętny	7,56–13,04	6,94–12,70	8,92–13,54
	Wysoki	≥ 13,05	≥ 12,71	≥ 13,55
ODWPD	Niski	≤ 21,46	≤ 20,30	≤ 23,94
	Przeciętny	21,47–31,09	20,31–29,51	23,95 – 32,79
	Wysoki	≥ 31,10	≥ 29,52	≥ 32,80

Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia: WO-wynik ogólny poczucia sensu życia; POŚCŻ- pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych; PWL-pogodzenie z własnym losem; ODWPD- ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji; *p < 0,05; ** p < 0,01; ***p < 0,001

Tabele 16, 17, 18 prezentują poziom ogólnego poczucia sensu życia wraz z poziomami w poszczególnych podskalach w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej. Przedstawiają one rozkład wyników uwzględniających niski, przeciętny i wysoki poziom badanej zmiennej z uwzględnieniem miejsca pobytu wychowanka oraz łącznie dla wszystkich badanych.

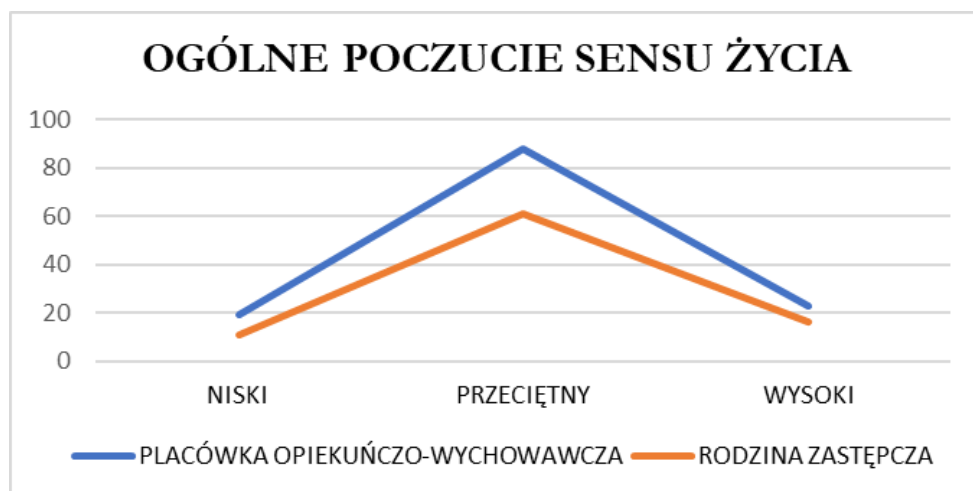
Tabela 16. Poziom ogólnego poczucia sensu życia badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Poczucie sensu życia (Chi ² Pearson= 123,16; p < 0,001)						
Poziom	Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych		Wychowankowie rodzin zastępczych		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Niski	19	16	11	13	36	16
Przeciętny	88	68	61	71	156	68
Wysoki	23	18	14	16	38	16
Razem	130	100	86	100	230	100

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiona powyżej tabela przedstawia liczbowy i procentowy rozkład wyników w zakresie ogólnego poczucia sensu życia wychowanków pieczy zastępczej. Uczestniczący w badaniach wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych i wychowankowie rodzin zastępczych najczęściej prezentują przeciętny poziom poczucia sensu życia. W pierwszym przypadku 68% wychowanków cechuje się przeciętnym poziomem ogólnego poczucia sensu życia, natomiast w drugim 71%. Mniejszy odsetek wychowanków z rodzinnej pieczy zastępczej (13%) prezentuje niski poziom ogólnego poczucia sensu życia, aniżeli wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej (16%), jest to istotna statystycznie różnica $p < 0,001$.

Graficzną ilustrację wyników w zakresie rozkładu liczebności poziomów ogólnego poczucia sensu życia badanych wychowanków z uwzględnieniem ich miejsca pobytu zaprezentowano na wykresie 10.



Wykres 10. Poziom poczucia sensu życia wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Na podstawie wykresu 10 prezentującego poziom ogólnego poczucia sensu życia badanych wychowanków można zaobserwować podobną tendencję w obu grupach badanych tj. najczęściej wychowanków cechuje się przeciętnym poziomem poczucia sensu życia.

Kolejny analizowany obszar badań uwzględniał poziom poczucia sensu życia w zakresie *pozytywnej orientacji i świadomości celów życiowych* badanych wychowanków pieczy zastępczej.

Tabela 17. Poziom w zakresie podskali *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych* badanych wychowanków *pieczy zastępczej* stojących u progu usamodzielnienia

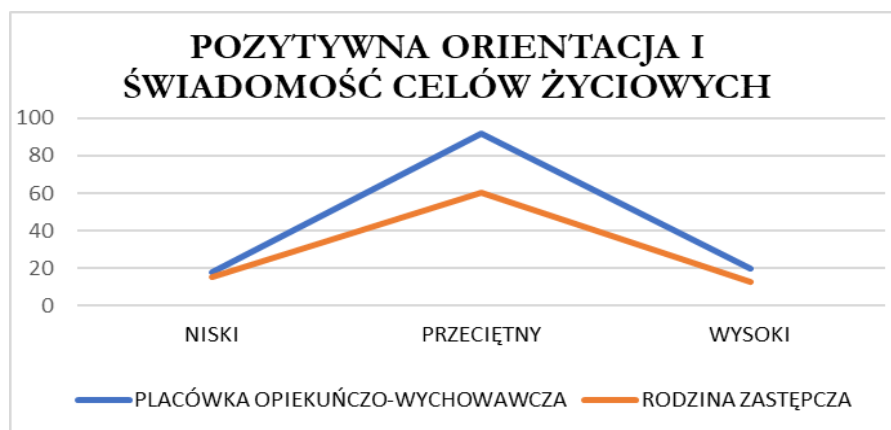
Pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych (Chi² Pearson= 132,63; p <0,001)

Poziom	Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych		Wychowankowie rodzin zastępczych		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Niski	18	14	15	17	36	16
Przeciętny	92	79	60	70	159	69
Wysoki	20	15	11	13	35	15
Razem	130	100	86	100	230	100

Źródło: opracowanie własne.

Dane zawarte w tabeli 17 wskazują, że uczestniczący w badaniach wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych (79%) oraz wychowankowie z rodzin zastępczych (70%) najczęściej prezentują przeciętny poziom w zakresie podskali *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych*. Poziom niski *pozytywnej orientacji i świadomości celów życiowych* reprezentowany jest przez 17% wychowanków z rodzin zastępczych i 14% wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych. Poziom wysoki tego wymiaru poczucia sensu życia reprezentowany jest przez 15% wychowanków instytucjonalnej formy pieczy zastępczej i 13% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Prezentowane różnice są istotne statystycznie p<0,001.

Graficzną ilustrację wyników w zakresie rozkładu liczebności poziomów podskali *pozytywnej orientacji i świadomości celów życiowych* badanych wychowanków z uwzględnieniem ich miejsca pobytu zaprezentowano na wykresie 11.



Wykres 11. Poziom *pozytywnej orientacji i świadomości celów życiowych* wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Wykres 11 prezentuje podobną tendencję w obu grupach badanych wychowanków, tj. najliczniejsza grupa wychowanków cechuje się przeciętnym poziomem *pozytywnej orientacji i świadomości celów życiowych*. Natomiast poziom niski i wysoki tej zmiennej występuje znacznie rzadziej zarówno w grupie wychowanków z instytucjonalnej, jak i z rodzinnej pieczy zastępczej.

Następnym obszarem analiz było określenie liczebności wychowanków pieczy zastępczej reprezentujących określony poziom w sferze *pogodzenia z własnym losem*.

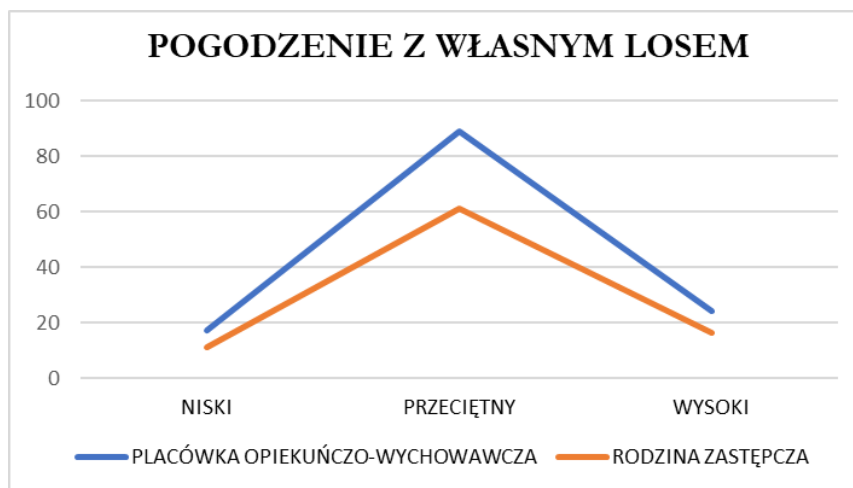
Tabela 18. Poziom *pogodzenia z własnym losem* badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Pogodzenie z własnym losem						
(Chi² Pearson= 159,82; p <0,001)						
Poziom	Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych		Wychowankowie rodzin zastępczych		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Niski	17	13	11	13	34	15
Przeciętny	89	68	61	71	167	72
Wysoki	24	19	14	16	29	13
Razem	130	100	86	100	230	100

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 18 przedstawia liczbowy i procentowy rozkład wyników w zakresie podskali *pogodzenie z własnym losem* wśród badanej grupy respondentów. Przeciętny poziom tej zmiennej cechuje 68% badanych wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i 71% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Odsetek wychowanków mający niski poziom *pogodzenia z własnym losem* jest zbliżony w obu grupach i wyniósł 13% wśród wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz 13% w przypadku badanych z rodzin zastępczych. Wysoki poziom pogodzenia z własnym losem uzyskało 19% wychowanków pieczy instytucjonalnej i 16% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Różnice, które pojawiły się w obu grupach, są istotne statystycznie $p < 0,001$.

Graficzną reprezentację poziomów *pogodzenia z własnym losem* pomiędzy wychowankami dwóch form pieczy zastępczej prezentuje wykres 12.



Wykres 12. Poziom *pogodzenie z własnym losem* wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Przedstawiony wykres 12 prezentuje podobną tendencję w przypadku tej zmiennej u obu grup wychowanków w poziomie niskim, przeciętnym i wysokim w wymiarze *pogodzenie z własnym losem*, jednak występują pomiędzy wychowankami instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej różnice w poziomach, które są istotne statystycznie $p < 0,001$.

Kolejne analizy poświęcone zostały określeniu poziomu poczucia sensu życia w zakresie *oceny dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* u badanych wychowanków pieczy zastępczej.

Tabela 19. Poziom w zakresie podskali oceny dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji

(Chi² Pearson= 108,63; $p < 0,001$)

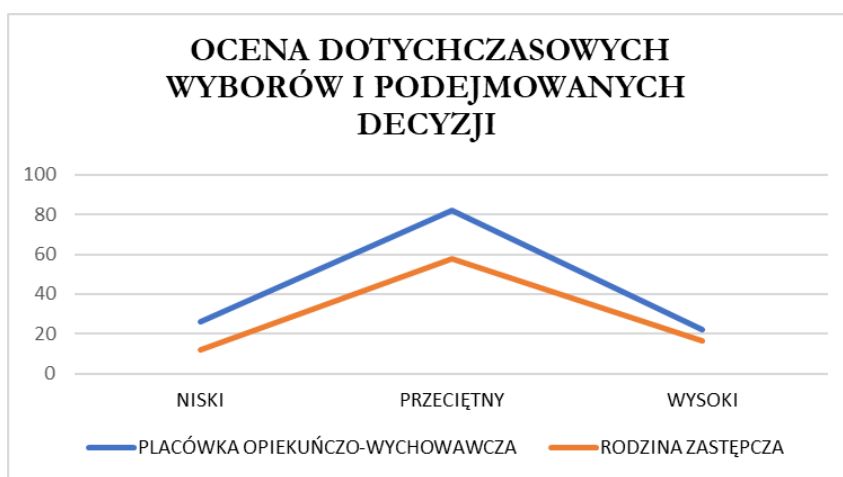
Poziom	Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych		Wychowankowie rodzin zastępczych		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Niski	26	20	12	14	44	19
Przeciętny	82	63	58	67	151	65
Wysoki	22	17	16	19	35	15
Razem	130	100	86	100	230	100

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 19 przedstawia liczbowy i procentowy rozkład wyników w zakresie podskali *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* badanych wychowanków pieczy

zastępczej stojących u progu usamodzielnienia. Przeciętny poziom tego wymiaru reprezentowany jest przez 63% wychowanków przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i 67% wychowanków przebywających w rodzinach zastępczych. Odsetek wychowanków prezentujący niski poziom to 20% badanych respondentów instytucjonalnej pieczy zastępczej i 14% badanych respondentów rodzinnej pieczy zastępczej. Niemal 17% wychowanków instytucjonalnej pieczy cechuje się wysokim poziomem w wymiarze *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* i 19% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Różnice w zakresie uzyskanych wyników są istotne statystycznie, $p < 0,001$.

Graficzną reprezentację poziomów *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* pomiędzy wychowankami dwóch form pieczy zastępczej prezentuje wykres 13.



Wykres 13. Poziom w zakresie podskali *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Wykres 13 prezentuje podobną tendencję w zakresie rozkładu uzyskanych wyników w obu porównywanych grupach w odniesieniu do poziomu niskiego, przeciętnego i wysokiego w wymiarze *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji*. Niemniej jednak istniejące różnice okazały się istotne statystycznie, $p < 0,001$.

5.2. Wyniki badań w zakresie prężności wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia w świetle badania Skalą Poczucia Prężności (SPP-18)

Prężność psychiczna badanych wychowanków pieczy zastępczej została określona za pomocą Skali Poczucia Prężności SPP-18 N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego. Celem badania było określenie nasilenia prężności psychicznej badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia oraz wskazanie czynnika dominującego spośród: *optymistycznie nastawienie i energia, wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru*

i otwartość na nowe doświadczenia, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu. Ważnym aspektem analizy było także poznanie, czy pomiędzy wychowankami instytucjonalnej pieczy zastępczej a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej występują istotne statystycznie różnice w nasileniu prężności oraz jej czynnikach.

Pierwszą czynnością analizy statystycznej była weryfikacja założeń dotyczących normalności rozkładu uzyskanych wyników badań. Najpierw dokonano eksploracji prężności i jej czynników u wszystkich badanych wychowanków, a następnie z podziałem ze względu na miejsce pobytu wychowanka, tj. placówkę opiekuńczo-wychowawczą lub rodzinę zastępczą. W ocenie normalności rozkładu uzyskanych wyników badań brano pod uwagę wiele kryteriów oceny, tj. wyniki testu normalności rozkładu, miary asymetrii rozkładu, liczbę badanych, analizę jednorodności wariancji.

Tabela 20. Miary asymetrii rozkładu wraz z testem Shapiro-Wilka dotyczące prężności i jej czynników u wszystkich badanych wychowanków (N= 230)

Zmienna	W	df	p	sk	kr
Prężność psychiczna (Wynik ogólny)	0,966	230	0,000***	-0,761	1,088
Optymistyczne nastawienie i energia	0,941	230	0,000***	-0,904	0,981
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,969	230	0,000***	-0,545	0,400
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,944	230	0,000***	-0,850	1,010
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,956	230	0,000***	-0,676	0,236

Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia: sk-skośność, kr-kurtoza, W- test Shapiro-Wilka, *p < 0,05; ** p < 0,01; ***p <0,001

Poziom istotności testu Shapiro-Wilka w odniesieniu do wyniku ogólnego (W(230)=0,97; p<0,001) jak i poszczególnych czynników: *optymistycznie nastawienie i energia* (W(230)=0,94; p<0,001), *wytrwałość i determinacja w działaniu* (W(230)=0,97; p<0,001), *poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia* (W(230)=0,94; p<0,001), *kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu* (W(230)=0,96; p<0,001) wskazuje, że rozkład ten odbiega od rozkładu normalnego. Oprócz testu Shapiro-Wilka normalność rozkładu można zweryfikować w oparciu o analizę miar asymetrii rozkładu wyników (zob. tabela 20). Tym samym wyniki skośności i kurtozy pozwalają na założenie, że rozkład wyniku ogólnego prężności (sk=0,761; kr=1,088) oraz czynników *optymistycznie nastawienie i energia* (sk=-0,904; kr=0,981), *wytrwałość i determinacja w działaniu* (sk=-0,545; kr=0,400), *poczucie*

humoru i otwartość na nowe doświadczenia ($sk=-0,850$; $kr=1,010$), kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu ($sk=-0,676$; $kr=0,236$) spełniają założenia normalności. Jest to zgodne z wykładnią, która wskazuje, że w sytuacji, gdy wyniki obu miar asymetrii rozkładu mieszczą się w przedziale od -2 do 2 to można przyjąć, że spełnione jest założenie o normalności rozkładu wyników.

Tabela 21. Miary asymetrii rozkładu z testem Shapiro-Wilka z uwzględnieniem podziału na wychowanków instytucjonalnej ($N=130$) i rodzinnej ($N=80$) pieczy zastępczej

Zmienna	Placówka opiekuńczo-wychowawcza					Rodzina zastępcza				
	W	df	p	sk	kr	W	df	p	sk	kr
WO	0,961	130	0,002 **	-0,750	1,761	0,941	86	0,001 **	-0,857	0,845
ONE	0,961	130	0,002 ***	-0,760	1,082	0,902	86	0,000 ***	-1,213	1,900
WDD	0,975	130	0,002 **	-0,570	0,549	0,975	86	0,071	-0,485	0,092
PHOND	0,943	130	0,000 ***	-0,882	1,384	0,953	86	0,002 **	-0,737	0,824
KOTNA	0,970	130	0,006 **	-0,522	0,149	0,921	86	0,000 ***	-0,980	1,087

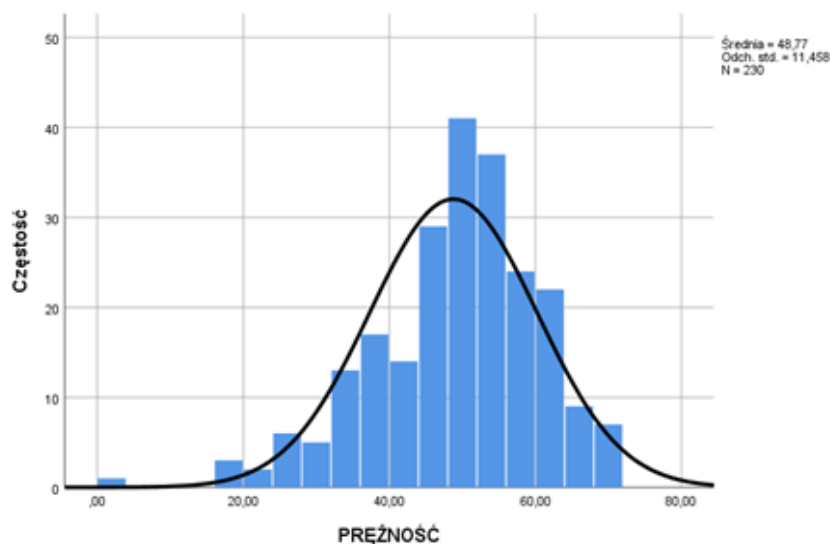
Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia: WO-wynik ogólny, ONE-optimistyczne nastawienie i energia, WDD-wytrwałość i determinacja w działaniu, PHOND- poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, KOTNA- kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu; sk-skośność, kr-kurtoza, W- test Shapiro-Wilka, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Wyniki testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej wskazują, że nie jest spełnione założenie dotyczące normalności rozkładu w wyniku ogólnym prężności ($W(130)=0,96$; $p<0,01$) oraz poszczególnych czynnikach: *optimistycznie nastawienie i energia* ($W(130)=0,96$; $p<0,001$), *wytrwałość i determinacja w działaniu* ($W(130)=0,97$; $p<0,001$), *poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia* ($W(130)=0,94$; $p<0,001$), *kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu* ($W(130)=0,97$; $p<0,01$). W związku z powyższym poddano analizie miary asymetrii rozkładu (tabela 21), które pozwoliły uznać, że rozkład wyników prężności ($sk=0,750$; $kr=1,761$) oraz czynników *optimistycznie nastawienie i energia* ($sk=-0,760$; $kr=1,082$), *wytrwałość i determinacja w działaniu* ($sk=-0,570$; $kr=0,549$), *poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia* ($sk=-0,882$; $kr=1,384$), *kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu* ($sk=-0,522$; $kr=0,149$) spełniają założenia dotyczące normalności rozkładu.

Wyniki testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej wskazują, że jest spełnione założenie o normalności rozkładu w podskali *wytrwałość i determinacja w działaniu* ($W(86)=0,97$; $p>0,05$). Nie jest spełnione założenie normalności rozkładu w wyniku ogólnym prężności ($W(86)=0,94$; $p<0,01$) oraz poszczególnych czynnikach: *optymistycznie nastawienie i energia* ($W(86)=0,90$; $p<0,001$), *poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia* ($W(86)=0,95$; $p<0,001$), *kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu* ($W(86)=0,92$; $p<0,001$). Wobec tego, że poziom istotności testu Shapiro-Wilka nie był zadowalający, wykorzystano alternatywną możliwość oceny normalności rozkładu, tj. analizę miar asymetrii rozkładu (skośność i kurtoza), dotyczy to następujących czynników: *optymistyczne nastawienie i energia* ($sk=-1,213$; $kr=1,900$), *poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia* ($sk=-0,737$; $kr=0,824$) oraz *kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu* ($sk=0,98$; $kr=1,09$) oraz ogólnego wyniku prężności ($sk=-0,857$; $kr=0,845$). Wyniki dotyczące obu miar asymetrii rozkładu mieszczą się w przedziale od -2 do 2 , tym samym można przyjąć, że spełnione jest założenie o normalności rozkładu wyników. Ponadto czynnikiem wzmacniającym założenia o normalności rozkładu w oparciu o miary asymetrii jest stosunkowa duża liczba badanych wychowanków.

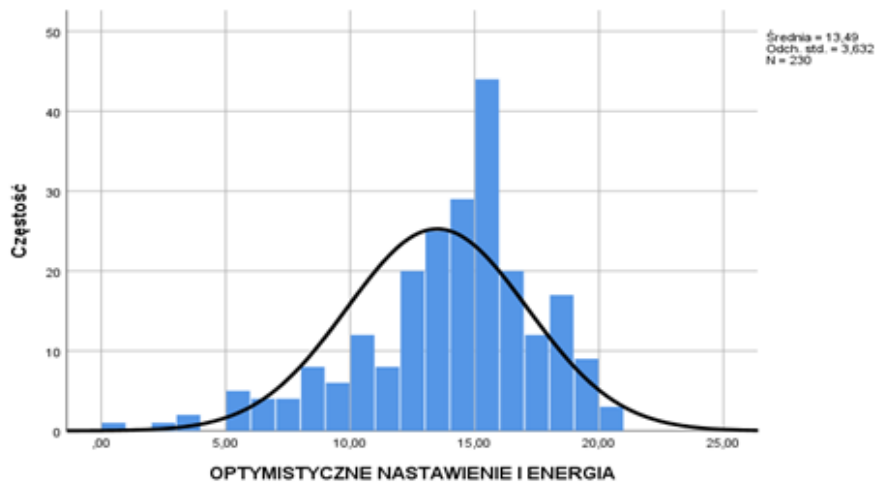
Ilustracją rozkładu wyników prężności i jej czynników są przedstawione poniżej wykresy 14–18.



Wykres 14. Rozkład wyników prężności u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)

Wykres 14 prezentuje graficzny rozkład wyników prężności wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia. Biorąc pod uwagę wiele

kryteriów oceny normalności rozkładu (w tym przypadku jest to analiza miar asymetrii rozkładu), można założyć, że jest to w zasadzie normalny rozkład wyników.



Wykres 15. Rozkład wyników czynnika *optymistyczne nastawienie i energia* u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)

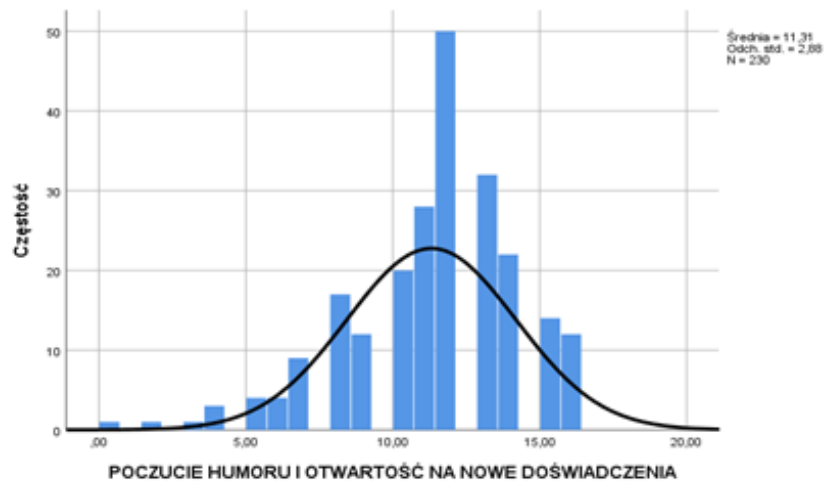
Wykres 15 prezentuje graficzny rozkład wyników czynnika *optymistyczne nastawienie i energia* wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia. Biorąc pod uwagę wiele kryteriów oceny normalności rozkładu (w tym przypadku jest to analiza miar asymetrii rozkładu), można przyjąć, że jest to w zasadzie normalny rozkład wyników.



Wykres 16. Rozkład wyników czynnika *wytrwałość i determinacja w działaniu* badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)

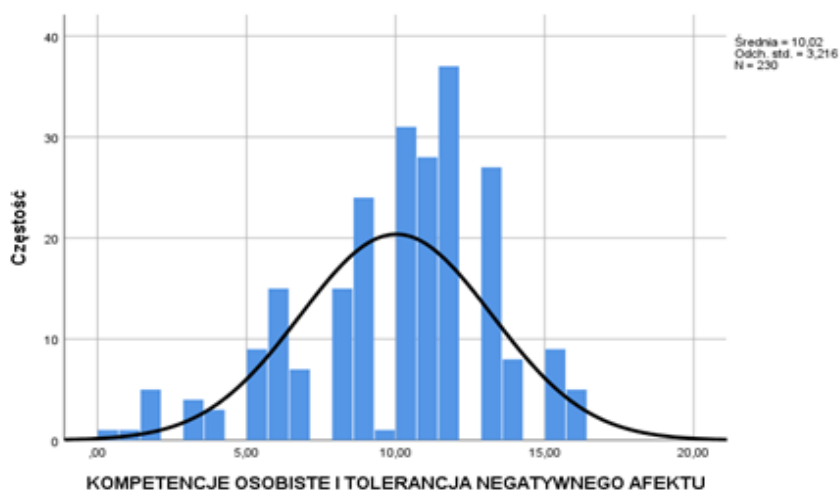
Wykres 16 prezentuje graficzny rozkład wyników czynnika *wytrwałość i determinacja w działaniu* wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej. Biorąc pod uwagę wiele

kryteriów oceny normalności rozkładu (w tym przypadku jest to analiza miar asymetrii rozkładu), można przyjąć, że jest to normalny rozkład wyników.



Wykres 17. Rozkład wyników czynnika *poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia* badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)

Wykres 17 prezentuje graficzny rozkład wyników czynnika *poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia* wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej. Biorąc pod uwagę wiele kryteriów oceny normalności rozkładu (w tym przypadku jest to analiza miar asymetrii rozkładu), można założyć, że rozkład wyników jest w zasadzie normalny.



Wykres 18. Rozkład wyników czynnika *kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu* badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)

Wykres 18 prezentuje graficzny rozkład wyników czynnika *kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu* wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej.

Biorąc pod uwagę wiele kryteriów oceny normalności rozkładu (w tym przypadku jest to analiza miar asymetrii rozkładu), można przyjąć założenie o normalności rozkładu uzyskanych wyników.

Tabela 22 przedstawia liczbowe charakterystyki rozkładu miary tendencji centralnej (średnią, medianę), miary rozproszenia (odchylenie standardowe), wyniki testu różnic dla grup niezależnych oraz test jednorodności wariancji w zakresie prężności wraz z jej czynnikami w odniesieniu do badanych wychowanków pieczy zastępczej. W analizach uwzględniono przynależność badanych do instytucjonalnej lub rodzinnej pieczy zastępczej, tj. pobyt w placówkach opiekuńczo-wychowawczych lub rodzinach zastępczych. Założenie o jednorodności wariancji jest warunkiem koniecznym do zastosowania w dalszych obliczeniach parametrycznego testu t-Studenta dla grup niezależnych (Ferguson, Takane, 2004, s. 212). Poziom istotności testu Levene'a (zob. tabela 22) w odniesieniu do prężności i jej czynników wskazuje, że należy przyjąć założenie o homogeniczności wariancji ($p > 0,05$). W związku z tym, następnym krokiem postępowania statystycznego jest analiza różnic pomiędzy badanymi grupami: za pomocą parametrycznego testu t-Studenta dla grup niezależnych, który służy do porównywania średnich dwóch niezależnych grup.

Tabela 22. Wyniki w zakresie prężności wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej

Zmienna	Ogółem		Placówka opiekuńczo-wychowawcza		Rodzina zastępcza		Test t Studenta		Test Levene'a	
	M	SD	M	SD	M	SD	t	p	F	p
WO	48,77	11,46	50,29	11,50	50,94	10,49	-1,712	0,088	1,063	0,304
ONE	13,50	3,63	13,28	3,66	14,29	3,20	-2,088	0,038*	2,131	0,146
WDD	13,94	3,48	13,82	3,68	14,38	3,14	-1,155	0,249	1,984	0,160
PHOND	11,31	2,88	11,30	2,98	11,65	2,42	-0,891	0,374	3,316	0,070
KOTNA	10,02	3,21	9,90	3,25	10,62	2,91	-1,688	0,093	1,991	0,160

Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia: WO – wynik ogólny, ONE – optymistyczne nastawienie i energia, WDD – wytrwałość i determinacja w działaniu, PHOND – poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, KOTNA – kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu; sk-skośność, kr-kurtoza, p- poziom istotności statystycznej, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Dane zawarte w tabeli 22 wskazują, że występują różnice istotne statystycznie pomiędzy wychowankami z dwóch rodzajów pieczy zastępczej w czynniku prężności, jakim jest *optymistyczne nastawienie i energia*, $t(214) = -2,09$; $p < 0,01$. Oznacza to, że

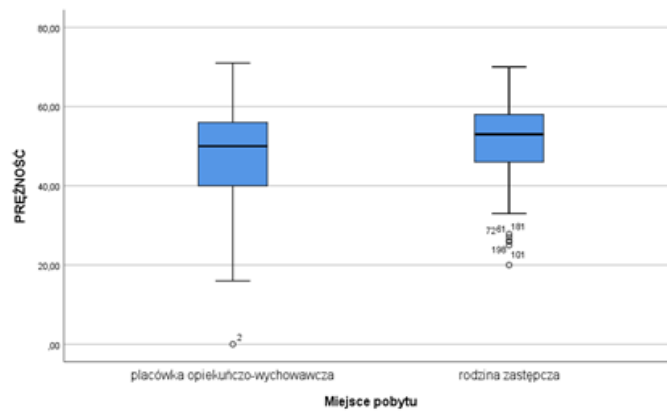
wychowankowie z rodzin zastępczych stojący u progu usamodzielnienia ($M=14,29$; $SD=3,20$) mają istotnie wyższe *optymistyczne nastawienie i energię* aniżeli wychowankowie z placówek opiekuńczo-wychowawczych ($M=13,28$; $SD=3,66$).

Natomiast nie występują różnice istotne statystycznie w:

- wyniku ogólnym prężności pomiędzy wychowankami instytucjonalnej pieczy zastępczej ($M=50,29$; $SD=11,50$) a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej ($M=50,94$; $SD=10,49$), $t(214)=-1,712$; $p>0,05$;
- czynnika *wytrwałość i determinacja w działaniu* pomiędzy wychowankami instytucjonalnej pieczy zastępczej ($M=13,82$; $SD=3,68$) a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej ($M=14,38$; $SD=3,14$), $t(214)=-1,155$; $p>0,05$;
- czynnika *poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia* pomiędzy wychowankami instytucjonalnej pieczy zastępczej ($M=11,30$; $SD=2,98$) a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej ($M=11,65$; $SD=2,42$), $t(214)=-0,891$; $p>0,05$;
- czynnika *kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu* pomiędzy wychowankami instytucjonalnej pieczy zastępczej ($M=9,90$; $SD=3,25$) a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej ($M=10,62$; $SD=2,91$), $t(214)=-1,687$; $p>0,05$.

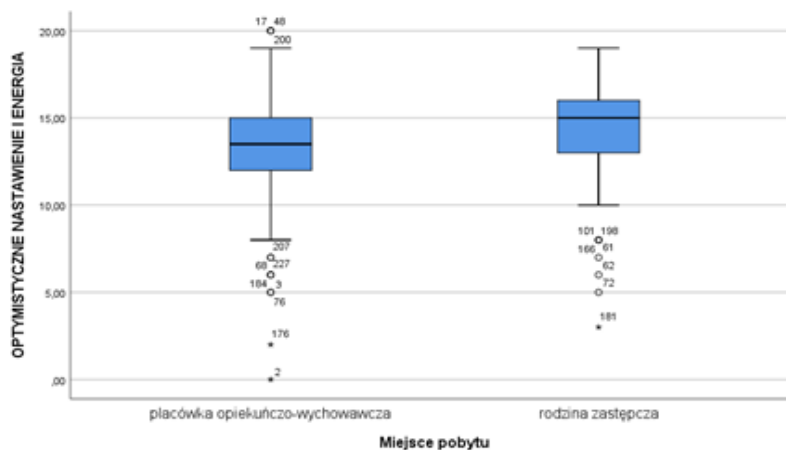
Czynnikiem prężności, który uzyskał najwyższy średni wynik u wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia jest *wytrwałość w działaniu i determinacja* ($M=13,94$), zarówno w grupie wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych ($M=13,82$), jak i z rodzin zastępczych ($M=14,38$). Spośród wszystkich czynników prężności, *kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu*, osiągają najniższe wyniki zarówno w całej badanej grupie wychowanków ($M=10,02$), jak wśród wychowanków instytucjonalnej ($M=9,90$) i rodzinnej pieczy zastępczej ($M=10,62$).

Graficzną reprezentacją powyższych porównań pomiędzy grupami są wykresy typu ramka-wąsy. Zdecydowano się nie usuwać przypadków odstających z uwagi na fakt bardzo rzadkiej powtarzalności odstających przypadków w poszczególnych czynnikach i wyniku ogólnym prężności.



Wykres 19. Porównanie prężności w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej

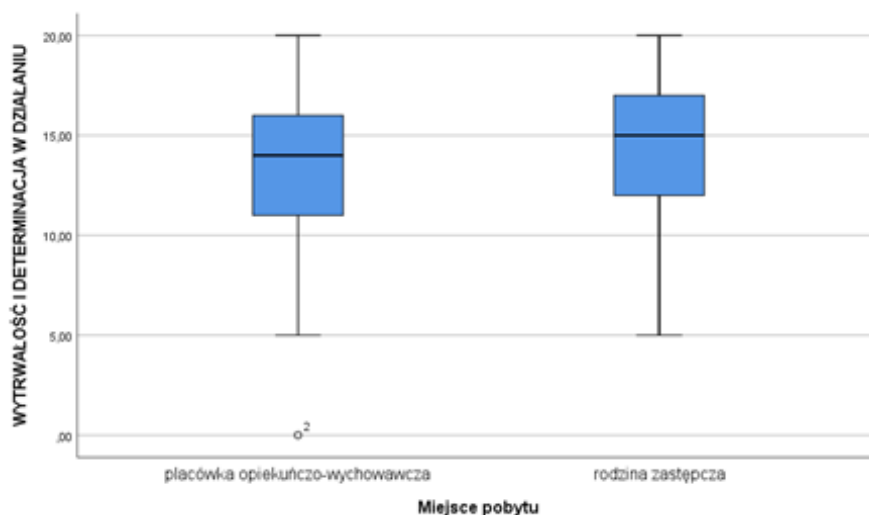
Wykres 19 wskazuje na symetryczne rozmieszczenie wyników prężności w grupie wychowanków z rodzinnej pieczy zastępczej. W grupie wychowanków z instytucjonalnej pieczy zastępczej dolne wąsy pudełka są widocznie dłuższe od górnych wąsów. W obu grupach średnia umieszczona jest powyżej centralnego poziomu pudełka. Oba pudełka i średnie wyników znajdują się na zbliżonej wysokości, co graficznie potwierdza brak różnic pomiędzy grupami w zakresie badanej zmiennej. Dłuższy kształt pudełka ilustrującego wyniki wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych wskazuje na ich większe rozproszenie w porównaniu z wynikami wychowanków z rodzin zastępczych. Pojawiające się przypadki odstające mieszczą się w przedziale skośności i kurtozy.



Wykres 20. Porównanie czynnika *optymistyczne nastawienie i energia* w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej

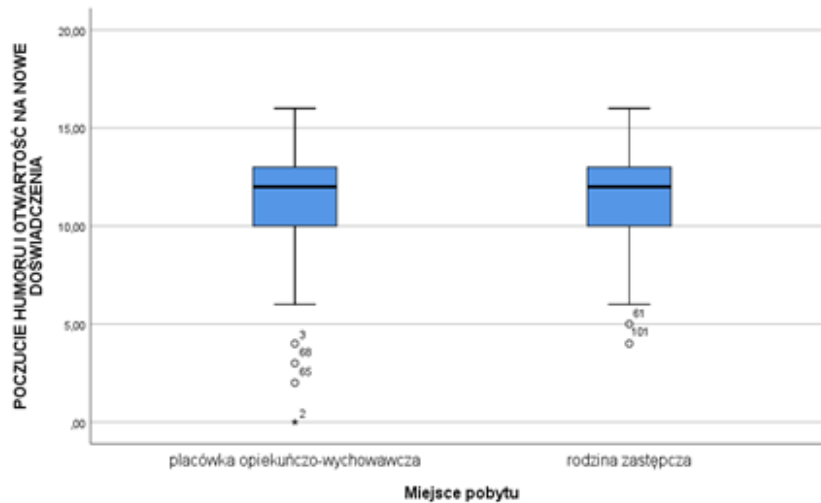
Analizując dane zawarte na wykresie 20 dotyczące wyników czynnika *optymistyczne nastawienie i energia* widać, że rozkład wyników zarówno w grupie wychowanków z placówek, jak i z rodzin zastępczych, jest symetryczny. Wąsy górne i dolne (dłuższe w przypadku badanych z instytucjonalnej pieczy zastępczej) znajdują się w podobnej

odległości od pudełka. Średnia wyników w grupie wychowanków z instytucjonalnej pieczy zastępczej umiejscowiona jest w centralnej części pudełka, natomiast w grupie wychowanków z rodzinnej pieczy zastępczej jest w górnej części. Uzyskane wyniki badań w zakresie badanej zmiennej przez wychowanków z rodzin zastępczych są istotnie wyższe niż wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych, na co może również wskazywać długość dolnych wąsów – znacznie krótsza w przypadku wyników dotyczących wychowanków z rodzin zastępczych. Liczne przypadki odstające mieszczą się w przedziale skośności i kurtozy.



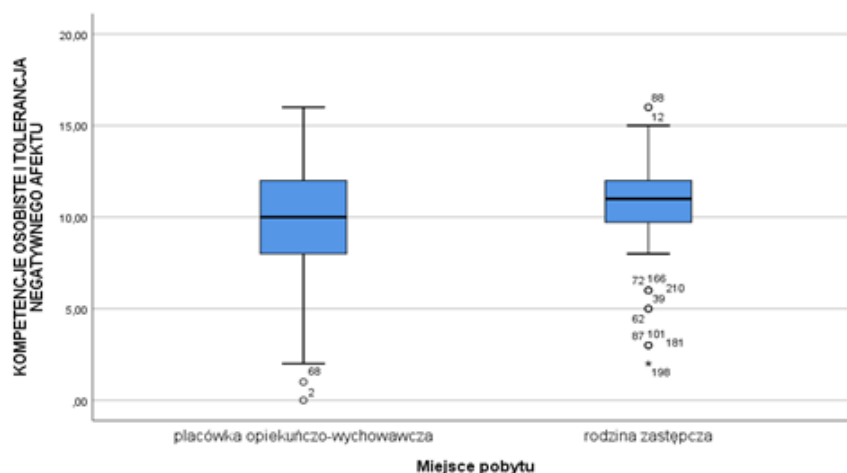
Wykres 21. Porównanie czynnika *wytrwałość i determinacja w działaniu* w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej

Analizując wyniki badań zamieszczone na wykresie 21 dotyczące czynnika wytrwałość i determinacja w działaniu widać, że rozkład wyników zarówno w grupie wychowanków z placówek, jak i z rodzin zastępczych nie jest symetryczny, gdyż wąsy dolne są zauważalnie dłuższe niż górne. W obu grupach średnia wyników umiejscowiona jest w górnej części pudełka. Uzyskane wyniki badań w zakresie badanej zmiennej wskazują, że nie ma różnicy pomiędzy wychowankami z placówek opiekuńczo-wychowawczych a wychowankami z rodzin zastępczych.



Wykres 22. Porównanie czynnika *poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia* w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej

Na podstawie danych zamieszczonych na wykresie 22 można zauważyć, iż w zakresie czynnika *poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia* rozkład wyników zarówno w grupie wychowanków z placówek, jak i z rodzin zastępczych jest symetryczny. Wąsy dolne i górne znajdują się w podobnej odległości od pudełka w obu grupach. W obu grupach średnia wyników umiejscowiona jest w górnej części pudełka. Uzyskane wyniki badań w zakresie czynnika *poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia* wskazują, że nie ma różnicy pomiędzy wychowankami z placówek opiekuńczo-wychowawczych a wychowankami z rodzin zastępczych. Liczne przypadki odstające mieszczą się w przedziale skośności i kurtozy.



Wykres 23. Porównanie czynnika *kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu* w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej

Dane zamieszczone na wykresie 23 dotyczące wyników w zakresie czynnika *kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu* wskazują, że rozkład wyników zarówno w grupie wychowanków z placówek, jak i z rodzin zastępczych nie jest symetryczny. Wąsy dolne w pudełku ilustrującym wyniki badanego czynnika wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej są znacząco dłuższe, aniżeli wąsy górne. Wąsy górne i dolne wyników badanej zmiennej u wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej są krótkie ze wskazaniem, że górne są delikatnie dłuższe niż dolne. Średnia wyników pierwszej grupy umiejscowiona jest centralnie w pudełku (jest ono znacząco większe od drugiego), natomiast w przypadku drugiej grupy średnia umiejscowiona jest lekko powyżej centralnej części pudełka. W obu grupach średnia wyników znajduje się na podobnym poziomie, co potwierdza brak różnic istotnych statystycznie pomiędzy badanymi grupami w zakresie tej zmiennej. Liczne przypadki odstające w grupie wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej oraz kilka przypadków odstających w grupie wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej nie zaburzają normalności rozkładu wyników.

Tabela 23 prezentuje wyniki badań w zakresie poziomu prężności psychicznej wychowanków pieczy zastępczej. W tabeli przedstawiono liczbowe i procentowe reprezentacje poszczególnych poziomów dla wszystkich badanych wychowanków, jak i z podziałem na wychowanków przebywających w instytucjonalnej, jak i rodzinnej formie pieczy zastępczej.

Tabela 23. Poziom prężności psychicznej badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

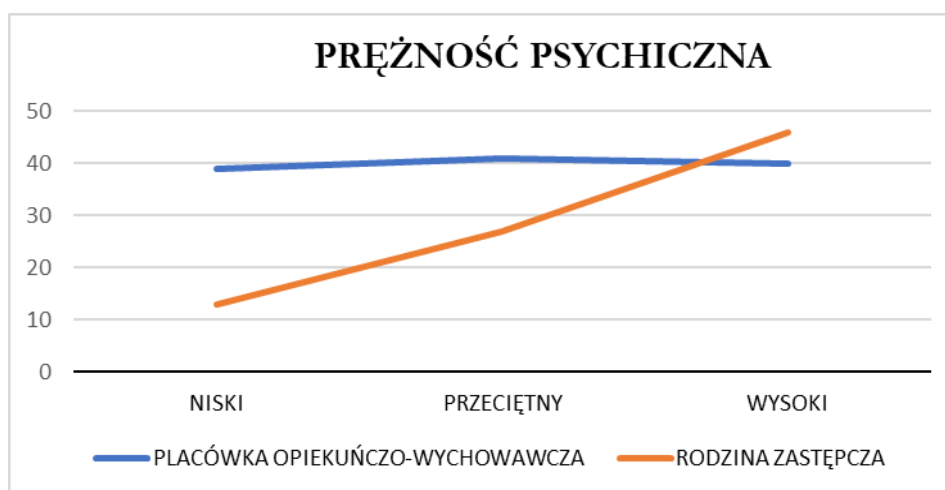
Prężność psychiczna (Chi ² Pearson=7,393; p <0,05)						
Poziom	Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych		Wychowankowie rodzin zastępczych		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Niski	39	30	13	15	59	26
Przeciętny	41	32	27	31	72	31
Wysoki	40	38	46	54	99	43
Razem	130	100	86	100	230	100

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki w tabeli 23 wskazują, że niski poziom prężności prezentuje 30% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i 15% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Wśród wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej niski poziom prężności cechuje 26%

respondentów. Przeciętny poziom prężności występuje u 32% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej oraz u 31% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Poziom przeciętny prężności jest reprezentowany przez 31% wszystkich wychowanków pieczy zastępczej. Poziom wysoki prezentuje 38% wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych i 54% wychowanków z rodzin zastępczych. Wśród wszystkich badanych wychowanków stojących u progu usamodzielnienia poziom wysoki prężności psychicznej reprezentowany jest przez 43%.

Graficzną ilustrację wyników prężności w zakresie rozkładu liczebności wychowanków w poszczególnych poziomach z uwzględnieniem ich miejsca pobytu zaprezentowano na wykresie 24.



Wykres 24. Poziom prężności psychicznej wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej

Biorąc pod uwagę liczebności wychowanków na poszczególnych poziomach dotyczących prężności psychicznej należy wskazać, że wśród wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej na poziomie niskim, przeciętnym i wysokim liczba wychowanków jest zbliżona. Wśród wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej najmniej wychowanków cechuje się niskim poziomem prężności, a najwięcej wychowanków prezentuje poziom wysoki. Prezentowane różnice są istotne statystycznie, $p < 0,05$.

5.3. Wyniki badań w zakresie radzenia sobie ze stresem wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia w świetle badania Kwestionariuszem Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS)

Radzenie sobie ze stresem badanych wychowanków pieczy zastępczej zostało zbadane za pomocą Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych - CISS (N.S. Endler,

J.D.A. Parker) w polskiej adaptacji Jana Strelau, Anny Jaworowskiej, Kazimierza Wrześniewskiego i Piotra Szczepaniaka.

Celem badań było określenie, jaki styl radzenia sobie ze stresem jest preferowany przez wychowanków pieczy zastępczej, spośród następujących: *styl skoncentrowany na zadaniu*, *styl skoncentrowany na emocjach*, *styl skoncentrowany na unikaniu* (mogący przyjmować dwie formy: *angażowanie się w czynności zastępcze* lub *poszukiwanie kontaktów towarzyskich*). Istotnym elementem analizy uzyskanych wyników badań było określenie czy pomiędzy wychowankami instytucjonalnej pieczy zastępczej a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej występują różnice w zakresie stosowanych stylów radzenia sobie ze stresem.

Pierwszą czynnością analizy statystycznej była weryfikacja założeń dotyczących normalności rozkładu otrzymanych wyników badań w zakresie analizowanej zmiennej. Dokonano eksploracji radzenia sobie ze stresem, tj. preferowanych stylów radzenia sobie w sytuacjach stresowych u wszystkich badanych wychowanków, następnie z podziałem ze względu na miejsce pobytu wychowanka, tj. placówkę opiekuńczo-wychowawczą lub rodzinę zastępczą.

Tabela 24. Miary asymetrii rozkładu wraz z testem Shapiro-Wilka dotyczące stylów radzenia sobie ze stresem wszystkich badanych wychowanków (N= 230)

Zmienna	W	df	p	sk	kr
Styl skoncentrowany na zadaniu	0,971	230	0,002*	-0,622	1,387
Styl skoncentrowany na emocjach	0,990	230	0,095	0,279	-0,022
Styl skoncentrowany na unikaniu	0,989	230	0,085	-0,094	0,870
Angażowanie się w czynności zastępcze	0,979	230	0,002*	0,118	0,661
Poszukiwanie kontaktów towarzyskich	0,966	230	0,000***	-0,540	-0,157

Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia: sk-skośność, kr-kurtoza, W- test Shapiro-Wilka, *p < 0,05; ** p < 0,01; ***p <0,001

Rozkład wyników dotyczących *stylu skoncentrowanego na emocjach* (W(230)=0,99; p>0,05) oraz *stylu skoncentrowanego na unikaniu* (W(230)=0,99; p>0,05) wszystkich badanych respondentów spełnia założenia dotyczące normalności rozkładu. Natomiast poziom istotności testu Shapiro-Wilka wyników *stylu skoncentrowanego na zadaniu* (W(230)=0,97; p<0,05), oraz dwóch form *stylu skoncentrowanego na unikaniu*, tj. *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* (W(230)=0,97; p<0,001) oraz *angażowanie się w czynności zastępcze*

($W(230)=0,98$; $p<0,05$) wskazuje, że nie jest spełnione założenie dotyczące normalności rozkładu. Test Shapiro-Wilka nie jest jedynym narzędziem do oceny normalności rozkładu wyników. W przypadku niezadowolającego wyniku tego testu, w celu określenia czy mimo to spełnione są założenia o normalności rozkładu, można poddać analizie miary asymetrii rozkładu wyników (zob. tabela 24). W tym przypadku potwierdzają one rozkład normalny *stylu skoncentrowanego na zadaniu* ($sk=-0,622$; $kr=1,387$), *angażowaniu się w czynności zastępcze* ($sk=0,118$; $kr=0,661$) i *poszukiwaniu kontaktów towarzyskich* ($sk=-0,540$; $kr=-0,157$).

Podobnie dzieje się w przypadku analizy normalności rozkładu poszczególnych wyników z uwzględnieniem miejsca pobytu wychowanków. Dane w tabeli 25 przedstawiają wyniki testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka z podziałem na wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej, tj. przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz rodzinnej pieczy zastępczej, tj. przebywających w rodzinach zastępczych.

Tabela 25. Miary asymetrii rozkładu wraz z testem Shapiro-Wilka styli radzenia sobie ze stresem z podziałem na wychowanków instytucjonalnej (N=130) i rodzinnej (N=80) pieczy zastępczej

STYL	Placówka					Rodzina				
	opiekuńczo-wychowawcza					zastępcza				
	W	df	p	sk	kr	W	df	p	sk	kr
SSZ	0,956	130	0,000***	-0,724	1,79	0,980	86	0,190	-0,503	0,843
SSE	0,992	130	0,621	0,013	0,78	0,964	86	0,017*	0,656	0,536
SSU	0,986	130	0,195	-0,077	0,794	0,964	86	0,017*	-0,648	0,468
ACZ	0,969	130	0,004**	0,258	0,776	0,974	86	0,079	-0,370	-0,134
PKT	0,961	130	0,001**	-0,546	-0,336	0,954	86	0,004**	-0,725	0,528

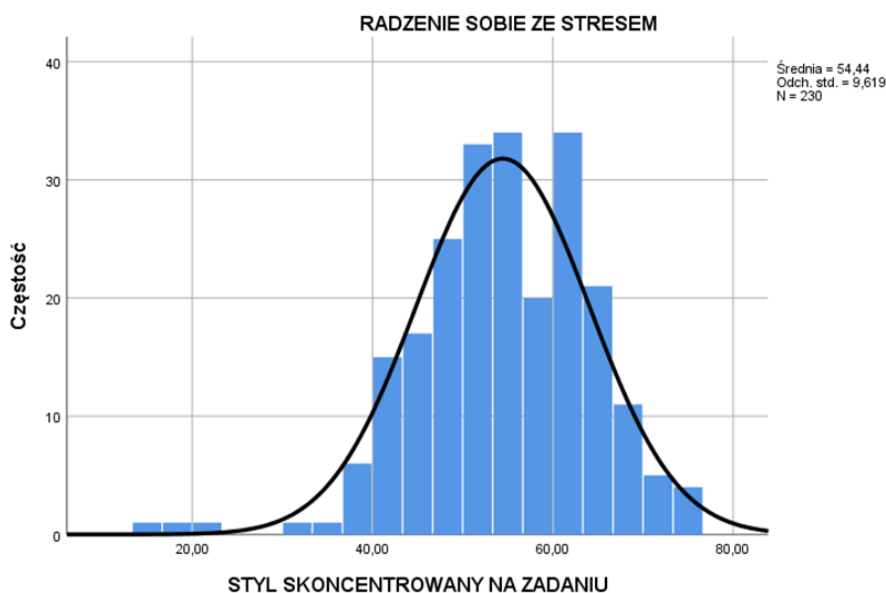
Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia: SSZ-styl skoncentrowany na zadaniu, SSE-styl skoncentrowany na emocjach, SSU-styl skoncentrowany na unikaniu, ACZ-angażowanie się w czynności zastępcze, PKT-poszukiwanie kontaktów towarzyskich, sk-skośność, kr-kurtoza, W- test Shapiro-Wilka, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Wyniki testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka w odniesieniu do wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej wskazują, że nie jest spełnione założenie normalności rozkładu w *stylu skoncentrowanym na zadaniu* ($W(130)=0,96$; $p<0,05$), *angażowaniu się w czynności zastępcze* ($W(130)=0,97$; $p<0,01$) oraz *poszukiwaniu kontaktów towarzyskich* ($W(130)=0,96$; $p<0,01$). Wobec tego, ponownie wykorzystano możliwość analizy miary asymetrii rozkładu (skośność i kurtoza), które uprawniały do stwierdzenia, że rozkład wyników

w wymienionych obszarach jest normalny: *styl skoncentrowany na zadaniu* ($sk=-0,724$; $kr=1,790$), *angażowanie się w czynności zastępcze* ($sk= 0,258$; $kr=0,776$) oraz *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* ($sk= -0,546$; $kr=0,336$), gdyż obie miary mieszczą się w przedziale od -2 do 2 . Wyniki testu normalności rozkładu w *stylu skoncentrowanym na emocjach* ($W(80)=0,99$; $p>0,05$) oraz *skoncentrowanym na unikaniu* ($W(80)=0,99$; $p>0,05$) wskazują, że jest spełnione założenie o normalności rozkładu.

U wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej wyniki testu Shapiro-Wilka wskazują, że spełnione jest założenie normalności rozkładu w dwóch obszarach: w *stylu skoncentrowanym na zadaniu* ($W(80)=0,98$; $p>0,05$) i w *stylu angażowanie się w czynności zastępcze* ($W(80)=0,97$; $p>0,05$). W pozostałych obszarach, w których poziom istotności testu Shapiro-Wilka nie był zadowalający, wykorzystano możliwość analizy miary asymetrii rozkładu (skośność i kurtoza): *styl skoncentrowany na emocjach* ($W(80)=0,96$; $p<0,05$; $sk=0,656$; $kr=0,536$), *styl skoncentrowany na unikaniu* ($W(80)=0,96$; $p<0,05$; $sk=-0,648$; $kr=0,468$) oraz *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* ($W(80)=0,95$; $p<0,05$, $sk=-0,725$; $kr=0,528$). Wyniki obu miar asymetrii rozkładu wyników wymienionych form radzenia sobie ze stresem, mieszczą się w przedziale od -2 do 2 , tym samym można przyjąć, że spełnione jest założenie o normalności rozkładu wyników.

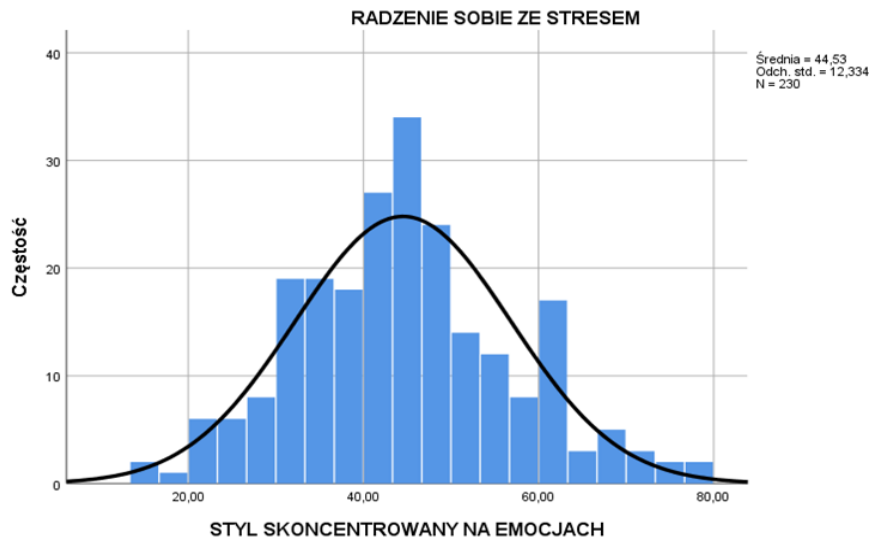


Wykres 25. Rozkład wyników *stylu skoncentrowanego na zadaniu* u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)

Wykres 25 prezentuje graficzny rozkład wyników *stylu skoncentrowanego na zadaniu* wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.

Biorąc pod uwagę wiele kryteriów oceny normalności rozkładu (tu: analiza miar asymetrii rozkładu, liczebność grupy), można założyć, że mamy do czynienia z normalnym rozkładem wyników.

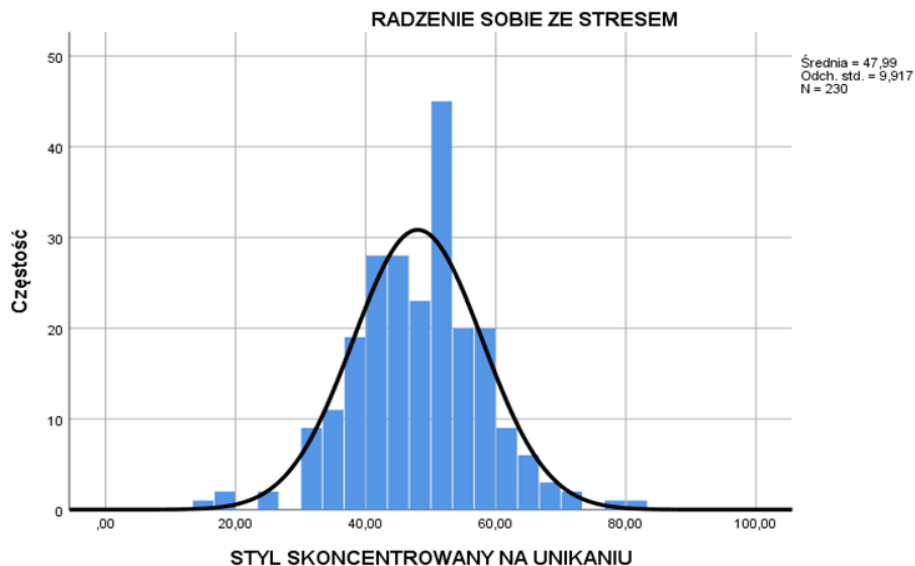
Wykres 26 prezentuje rozkład wyników *stylu skoncentrowanego na emocjach* u badanych wychowanków pieczy zastępczej.



Wykres 26. Rozkład wyników *stylu skoncentrowanego na emocjach* u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)

Wykres 26 prezentuje graficzny rozkład wyników *stylu skoncentrowanego na emocjach* wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia. Biorąc pod uwagę wiele kryteriów oceny normalności rozkładu (tu m.in.: wynik testu Shapiro-Wilka), można założyć, że mamy do czynienia z normalnym rozkładem wyników.

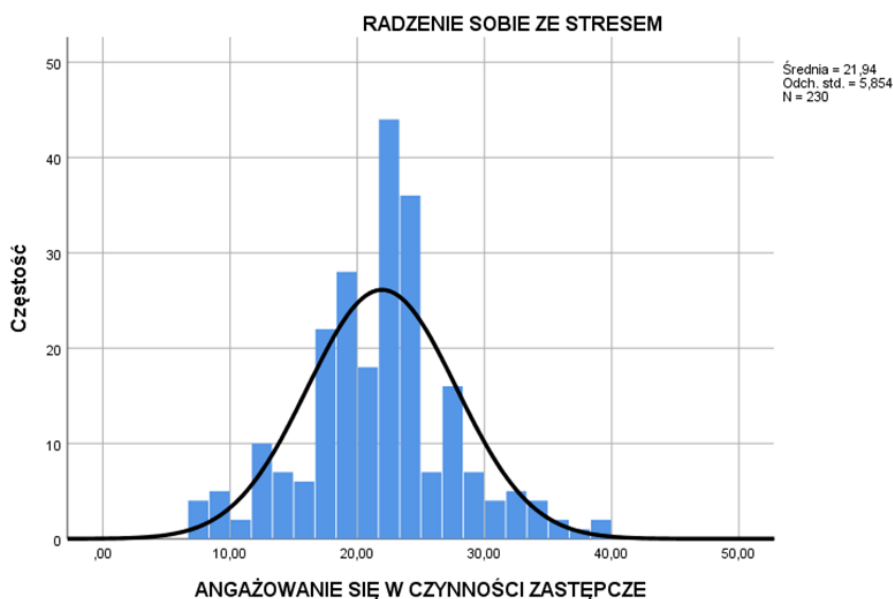
Wykres 27 prezentuje rozkład wyników *stylu skoncentrowanego na unikaniu* badanych wychowanków pieczy zastępczej.



Wykres 27. Rozkład wyników *stylu skoncentrowanego na unikaniu* u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)

Wykres 27 prezentuje graficzny rozkład wyników *stylu skoncentrowanego na unikaniu* wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia. Biorąc pod uwagę wiele kryteriów oceny normalności rozkładu (tu: miary asymetrii rozkładu), można założyć, że mamy do czynienia z normalnym rozkładem wyników.

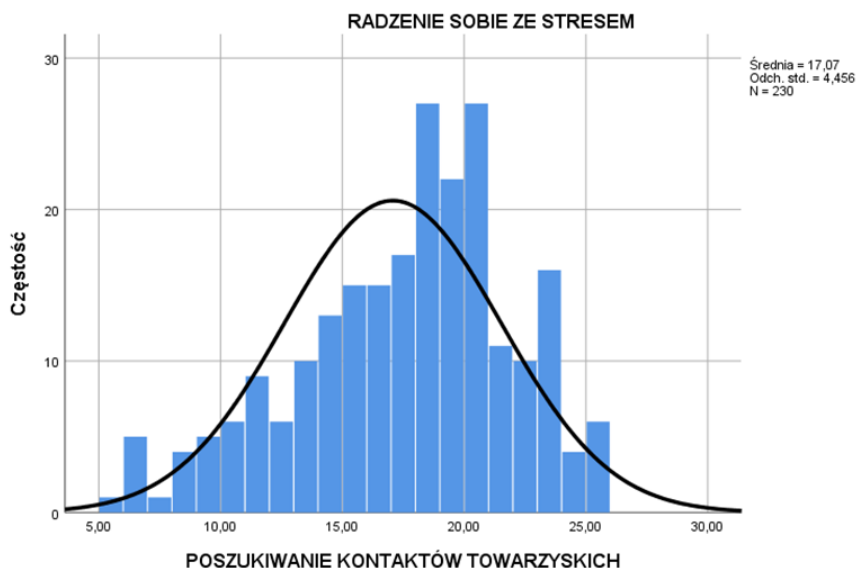
Wykres 28 prezentuje rozkład wyników *stylu skoncentrowanego na unikaniu* w zakresie *angażowania się w czynności zastępcze* u badanych wychowanków pieczy zastępczej.



Wykres 28. Rozkład wyników *stylu skoncentrowanego na unikaniu* w zakresie *angażowania się w czynności zastępcze* u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)

Wykres 28 prezentuje graficzny rozkład wyników *stylu skoncentrowanego na unikaniu* w zakresie *angażowania się w czynności zastępcze* wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia. Biorąc pod uwagę wiele kryteriów oceny normalności rozkładu (tu: miary asymetrii rozkładu), można założyć, że mamy do czynienia z normalnym rozkładem wyników.

Wykres 29 prezentuje rozkład wyników *stylu skoncentrowanego na unikaniu* w zakresie *poszukiwania kontaktów towarzyskich* u badanych wychowanków pieczy zastępczej.



Wykres 29. Rozkład wyników *stylu skoncentrowanego na unikaniu* w zakresie *poszukiwania kontaktów towarzyskich* u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)

Wykres 29 prezentuje graficzny rozkład wyników *stylu skoncentrowanego na unikaniu* w zakresie *poszukiwania kontaktów towarzyskich* wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia. Biorąc pod uwagę wiele kryteriów oceny normalności rozkładu (tu: miary asymetrii rozkładu), można założyć, że w zasadzie spełnione zostały założenia dotyczące normalnego rozkładu wyników.

Tabela 26 przedstawia liczbowe charakterystyki rozkładu wartości wyników badań w odniesieniu do stylów radzenia sobie ze stresem badanych wychowanków pieczy zastępczej: miary tendencji centralnej (średnia), miary rozproszenia (odchylenie standardowe), wyniki testu różnic dla grup niezależnych oraz testu jednorodności wariancji. W badaniu wzięło udział 230 wychowanków pieczy zastępczej, jednakże 14 z nich nie wskazało, czy przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej czy w rodzinie zastępczej, a w 2 przypadkach wystąpiły systemowe braki danych. W prowadzonych analizach uwzględniono przynależności badanych do instytucjonalnej lub rodzinnej pieczy zastępczej, tj. wychowanków

przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych lub rodzinach zastępczych. Obok założenia o normalności rozkładu wyników, założenie o jednorodności wariancji jest warunkiem koniecznym do zastosowania w dalszych obliczeniach parametrycznego testu t-Studenta dla grup niezależnych (Ferguson, Takane, 2004, s. 212).

Tabela 26. Wyniki w zakresie radzenia sobie ze stresem wychowanków instytucjonalnej (N=130) i rodzinnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia (N=86)

STYL	Wynik ogólny		Placówka opiekuńczo-wychowawcza		Rodzina zastępcza		Test t-Studenta		Test Levene'a	
	M	SD	M	SD	M	SD	t	p	F	p
	SSZ	3,40	0,60	3,39	0,61	3,42	0,59	-0,359	0,720	0,105
SSE	2,78	0,77	2,90	0,75	2,58	0,73	3,089	0,002 **	0,078	0,780
SSU	2,99	0,61	3,02	0,63	2,98	0,59	0,532	0,595	0,003	0,959
ACZ	2,74	0,73	2,80	0,72	2,63	0,71	1,710	0,089	0,079	0,779
PKT	3,41	0,89	3,35	0,91	3,56	0,85	-1,686	0,093	1,178	0,279

Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia: SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu, SSE – styl skoncentrowany na emocjach, SSU – styl skoncentrowany na unikaniu, ACZ-angażowanie się w czynności zastępcze, PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

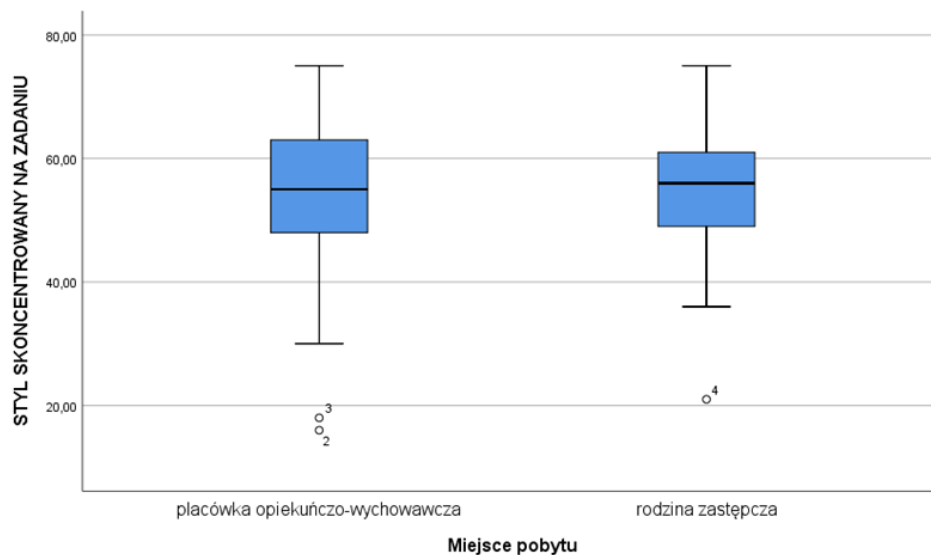
Poziom istotności testu Levene'a pomiędzy grupami we wszystkich stylach radzenia sobie ze stresem wskazuje, że należy przyjąć założenie o homogeniczności wariancji ($p > 0,05$). Kolejnym krokiem postępowania statystycznego w niniejszej analizie wyników badań własnych jest analiza różnic pomiędzy badanymi grupami za pomocą parametrycznego testu t-Studenta dla grup niezależnych, który służy testowaniu istotności różnic między zmienną niezależną a zmienną zależną. W tym przypadku zmiennymi niezależnymi są style radzenia sobie ze stresem, a zmienną zależną jest miejsce pobytu wychowanka, tj. placówka opiekuńczo-wychowawcza lub rodzina zastępcza.

Uzyskane dane wskazują, że występują różnice istotne statystycznie pomiędzy wychowankami z dwóch rodzajów pieczy zastępczej w formie radzenia sobie ze stresem, jakim jest *styl skoncentrowany na emocjach*, $t(214)=3,09$, $p < 0,01$. Oznacza to, że wychowankowie z placówek opiekuńczo-wychowawczych stojący u progu usamodzielnienia ($M=2,90$; $SD=0,75$) istotnie częściej stosują *styl skoncentrowany na emocjach* aniżeli wychowankowie z rodzin zastępczych ($M=2,58$; $SD=0,73$).

Natomiast nie występują różnice istotne statystycznie w:

- *stylu skoncentrowanym na zadaniu* pomiędzy wychowankami instytucjonalnej pieczy zastępczej (M=3,39; SD=0,61) a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej (M=3,42; SD=0,59), $t(214)=-0,03$; $p > 0,05$;
- *stylu skoncentrowanym na unikaniu* pomiędzy wychowankami instytucjonalnej pieczy zastępczej (M=3,02; SD=0,63) a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej (M=2,98; SD=0,59), $t(214)=0,04$; $p > 0,05$;
- *angażowaniu się w czynności zastępcze* pomiędzy wychowankami instytucjonalnej pieczy zastępczej (M=2,80; SD=0,72) a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej (M=2,63; SD=0,71), $t(214)=0,17$; $p > 0,05$;
- *poszukiwaniu kontaktów towarzyskich* pomiędzy wychowankami instytucjonalnej pieczy zastępczej (M=3,35; SD=0,91) a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej (M=3,56; SD=0,85), $t(214)=-0,20$; $p > 0,05$.

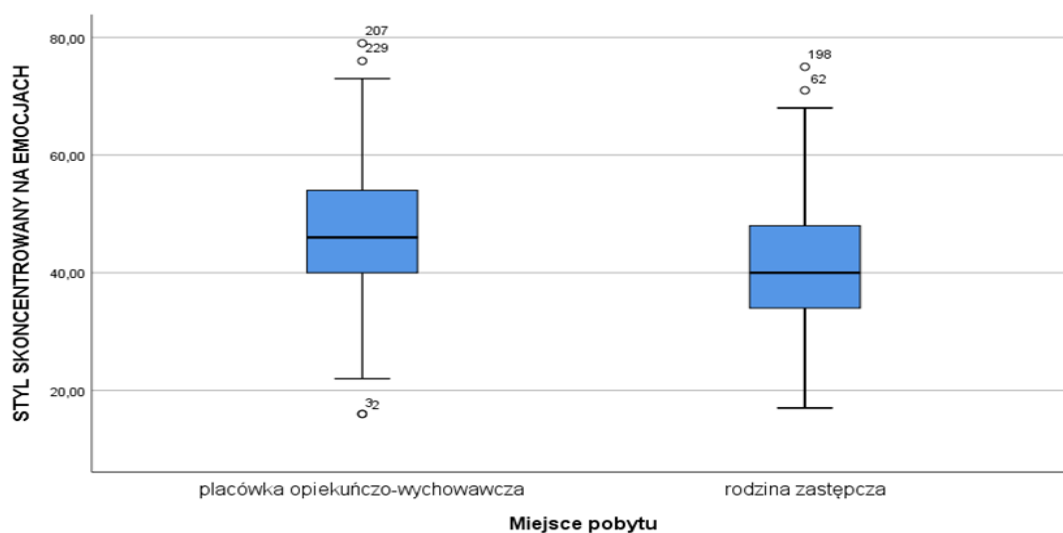
Ilustracją do powyższych porównań są wykresy 30–35 bazujące na uzyskanych średnich. Zdecydowano się nie usuwać przypadków odstających z uwagi na fakt bardzo rzadkiej powtarzalności odstających przypadków w różnych stylach radzenia sobie ze stresem.



Wykres 30. Porównanie *stylu skoncentrowanego na zadaniu* w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej

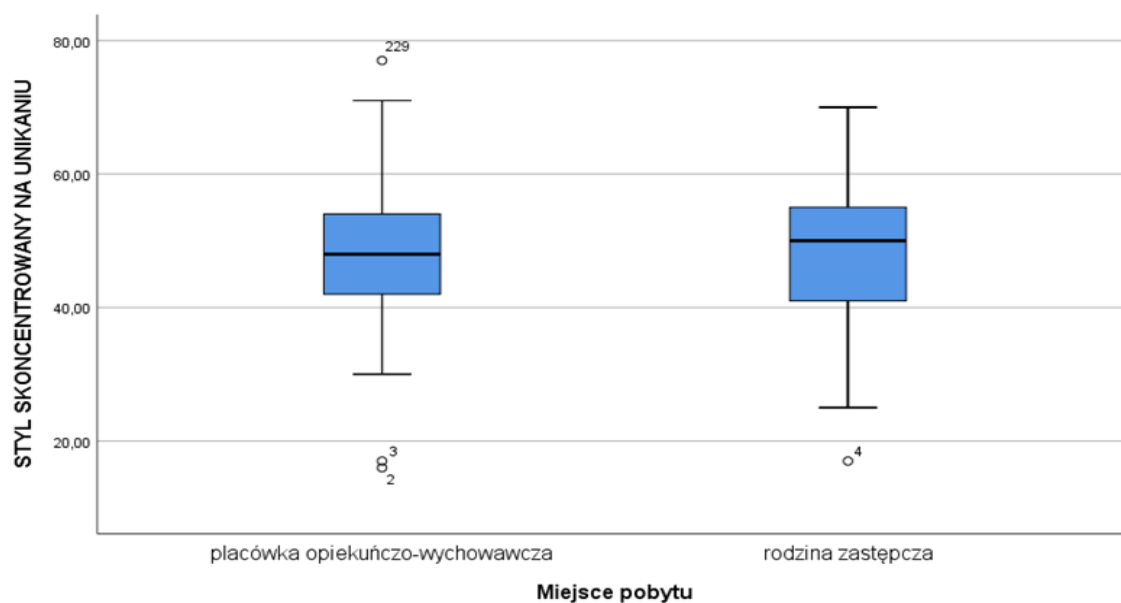
Wykres 30 przedstawia porównanie wyników *stylu skoncentrowanego na zadaniu* wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej. Na podstawie danych zaprezentowanych na wykresie typu ramka-wąsy można stwierdzić, że rozkład wyników w obu

grupach jest symetryczny, gdyż wąsy górne i dolne znajdują się w podobnej odległości od pudełka. Średnia wyników *stylu skoncentrowanego na zadaniu* w grupie wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych znajduje się w centralnej części pudełka, natomiast w grupie wychowanków z rodzin zastępczych znajduje się powyżej środka pudełka. Uzyskane średnie wyniki badań, w zakresie badanej zmiennej w obu grupach znajdują się na podobnym poziomie, tym samym wykres potwierdza, że wychowankowie rodzinnej pieczy zastępczej nie różnią się istotnie pod względem nasilenia tej formy radzenia sobie ze stresem od wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej.



Wykres 31. Porównanie stylu *skoncentrowanego na emocjach* w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej

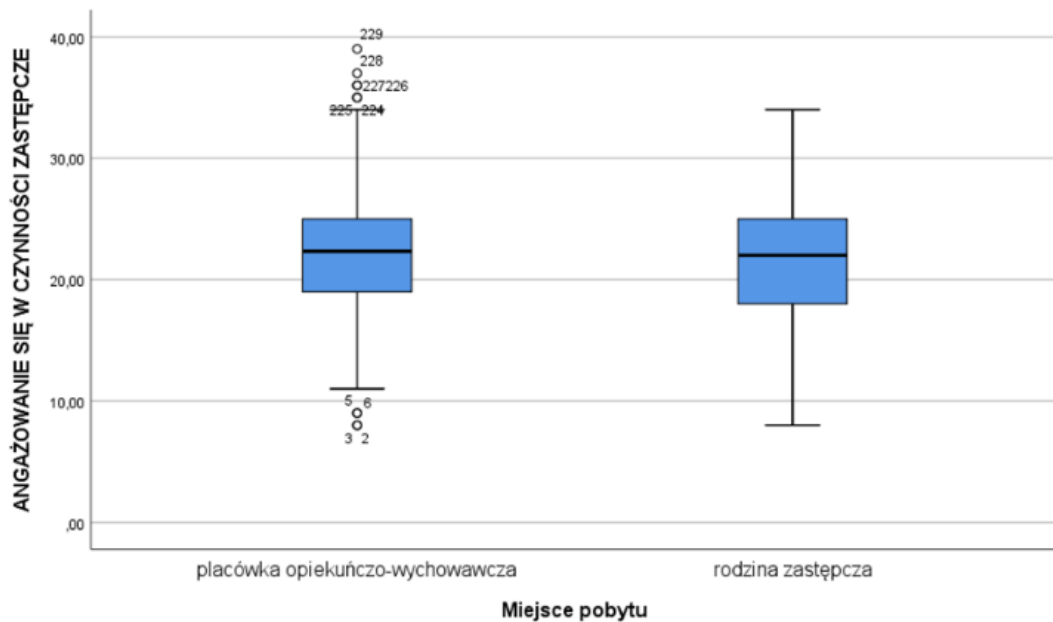
Wykres 31 przedstawia porównanie wyników w zakresie *stylu skoncentrowanego na emocjach* wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej. Na podstawie danych zaprezentowanych na wykresie typu ramka-wąsy można stwierdzić, że górne wąsy w obu grupach są dłuższe niż dolne. Średnia wyników *stylu skoncentrowanego na emocjach* w obu grupach wychowanków znajduje się lekko poniżej centralnej części pudełka. Biorąc pod uwagę ułożenie pudełka i średnie wyników można stwierdzić, że wychowankowie rodzinnej pieczy zastępczej prezentują niższe nasilenie tej formy radzenia sobie ze stresem aniżeli wychowankowie instytucjonalnej pieczy zastępczej.



Wykres 32. Porównanie *stylu skoncentrowanego na unikaniu* w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej

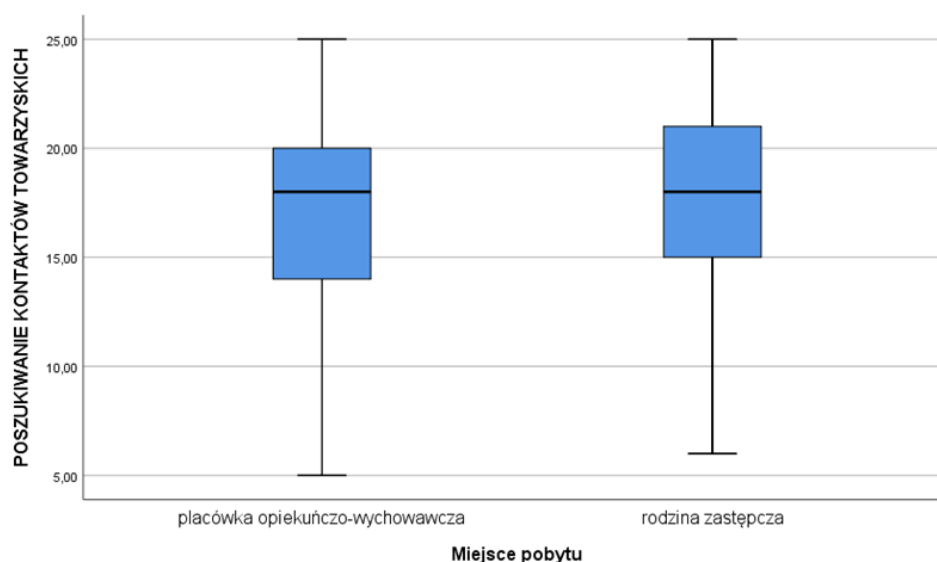
Wykres 32 przedstawia porównanie wyników w zakresie *stylu skoncentrowanego na unikaniu* wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej. Z danych zaprezentowanych na wykresie typu ramka-wąsy wynika, że rozkład wyników tego *stylu* wychowanków z rodzin zastępczych jest symetryczny. W grupie wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych wąsy górne są dłuższe od wąsów dolnych. Średnia wyników badanych z placówek opiekuńczo-wychowawczych jest umiejscowiona w centralnej części pudełka, natomiast u wychowanków z rodzin zastępczych – powyżej. Można także zauważyć, iż długość pudełka w grupie wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych jest krótsza niż w grupie wychowanków z rodzinnej pieczy zastępczej. Zatem wyniki wychowanków z placówek opiekuńczo wychowawczych są mniej rozproszone.

Mimo tych niewielkich różnic wychowankowie instytucjonalnej pieczy zastępczej nie różnią się istotnie pod względem nasilenia tej formy radzenia sobie ze stresem od wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Przypadków odstających zdecydowano się nie usuwać, gdyż mieszczą się one w przedziale skośności i kurtozy.



Wykres 33. Porównanie stylu *angażowanie się w czynności zastępcze* w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej

Wykres 33 przedstawia porównanie wyników w zakresie stylu *angażowanie się w czynności zastępcze* wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej. Z danych zaprezentowanych na wykresie typu ramka-wąsy wynika, że rozkład wyników w obu grupach jest symetryczny. Wąsy górne i dolne w obu grupach znajdują się w podobnej odległości od pudełka. Średnie w obu grupach umiejscowione są lekko powyżej centralnego punktu pudełka i znajdują się na podobnym poziomie, co oznacza, że wychowankowie instytucjonalnej pieczy zastępczej nie różnią się istotnie pod względem nasilenia tej formy radzenia sobie ze stresem od wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Pomimo dość licznych przypadków odstających w grupie wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych, zdecydowano się ich nie usuwać, gdyż mieszczą się w przedziale skośności i kurtozy od -2 do 2, tj. nie zaburzają w sposób znaczący normalności rozkładu.



Wykres 34. Porównanie stylu *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej

Wykres 34 przedstawia porównanie wyników w zakresie stylu *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej. Długość wąsów w obu grupach wskazuje na niesymetryczny rozkład wyników, gdyż dolne wąsy są znacząco wydłużone. Długość pudełka jest w obu przypadkach zbliżona, podobnie jak średnia wyników, która w obu grupach jest na tym samym poziomie. Umieszczenie średniej w pudełku w grupie wychowanków z rodzin zastępczych jest centralne, natomiast w grupie wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych znajduje się w górnej części pudełka. W porównaniu do wyników *stylu skoncentrowanego na zadaniu*, *stylu skoncentrowanego na emocjach*, *stylu skoncentrowanego na unikaniu*, czy *angażowaniu się w czynności zastępcze*, wydłużone kształty pudełka wskazują na większe rozproszenie wyników w stylu *poszukiwanie kontaktów towarzyskich*. Wykres potwierdza, że wychowankowie instytucjonalnej pieczy zastępczej nie różnią się istotnie pod względem nasilenia tego stylu radzenia sobie ze stresem od wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej.

Tabele 27–31 prezentują wyniki badań w zakresie poziomu poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem wychowanków pieczy zastępczej z uwzględnieniem wszystkich badanych, a także z podziałem na wychowanków przebywających w instytucjonalnej i rodzinnej formie pieczy zastępczej.

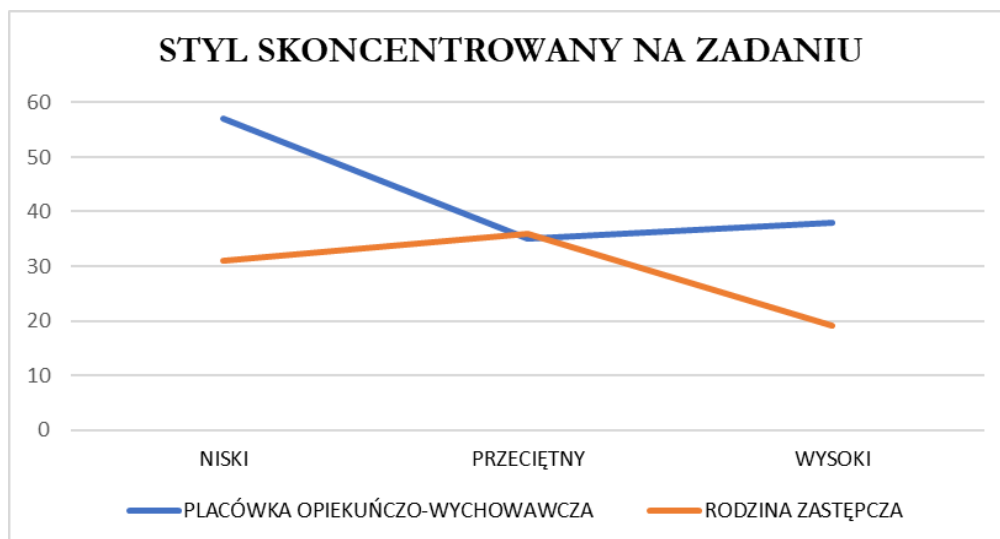
Tabela 27. Poziom stylu *skoncentrowanego na zadaniu* badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Styl skoncentrowany na zadaniu						
(Chi ² Pearson=4,100; p>0,05)						
Poziom	Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych		Wychowankowie rodzin zastępczych		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Niski	56	42	32	37	94	41
Przeciętny	36	28	35	41	77	33
Wysoki	38	30	19	22	57	26
Razem	130	100	86	100	230	100

Źródło: opracowanie własne.

Dane przedstawione w tabeli 27 wskazują, że niskie nasilenie *stylu skoncentrowanego na zadaniu* prezentuje aż 42% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej oraz 37% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Wśród wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia niskie nasilenie *stylu skoncentrowanego na zadaniu* prezentuje 41%. Przeciętne nasilenie tego stylu radzenia sobie ze stresem jest reprezentowane przez 28% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i 41% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Spośród wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej przeciętne nasilenie *stylu skoncentrowanego na zadaniu* reprezentowane jest przez 33% wychowanków. Wysokie nasilenie tego stylu występuje u 30% wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych i 22% wychowanków z rodzin zastępczych. W całej badanej grupie respondentów wysokie nasilenie *stylu skoncentrowanego na zadaniu* występuje tylko u co czwartego badanego - 26%. Mimo to uzyskane różnice między porównywanymi grupami nie są istotne statystycznie p>0,05.

Graficzną ilustrację wyników stylu *skoncentrowanego na zadaniu* w zakresie rozkładu liczebności wychowanków w poszczególnych poziomach z uwzględnieniem ich miejsca pobytu zaprezentowano na wykresie 35.



Wykres 35. Poziom stylu *skoncentrowanego na zadaniu* badanych wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej

Na podstawie wykresu 35 można stwierdzić, iż w przypadku *stylu skoncentrowanego na zadaniu* pomiędzy wychowankami instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej można zauważyć odwrotną tendencję, gdyż wśród wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej więcej jest osób cechujących się niskim i wysokim poziomem *stylu skoncentrowanego na zadaniu* niż wychowanków cechujących się poziomem przeciętnym. Natomiast wśród wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej cechujących się niskim i wysokim poziomem tej zmiennej jest mniej osób niż wychowanków z przeciętnym poziomem tego *stylu*. Liczebność wychowanków z przeciętnym poziomem *stylu skoncentrowanego na zadaniu* jest w obu grupach zbieżna.

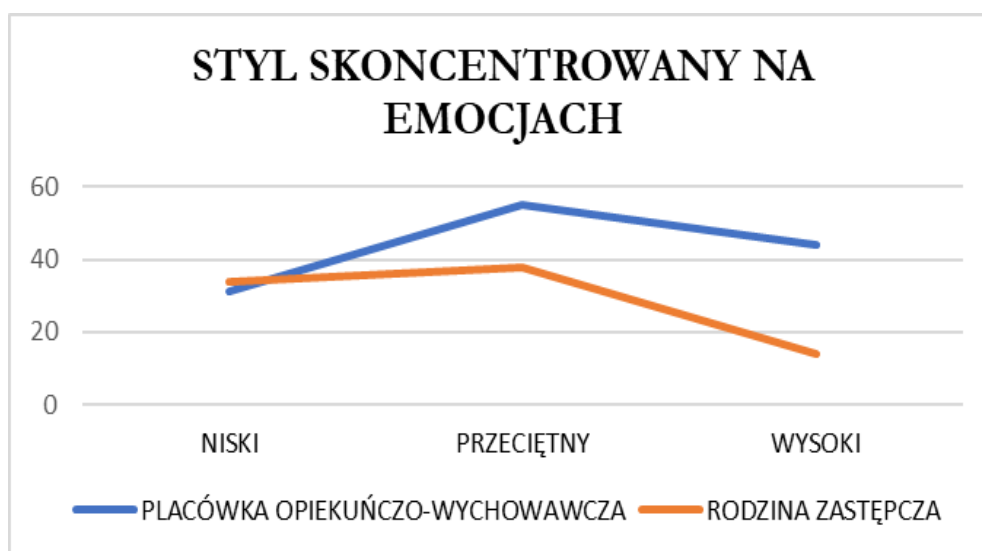
Tabela 28. Poziom stylu *skoncentrowanego na emocjach* badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Styl skoncentrowany na emocjach (Chi ² Pearson=10,225; p < 0,05)						
Poziom	Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych		Wychowankowie rodzin zastępczych		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Niski	31	24	34	40	68	30
Przeciętny	55	42	38	44	99	43
Wysoki	44	34	14	16	63	27
Razem	130	100	86	100	230	100

Źródło: opracowanie własne.

Dane zaprezentowane w tabeli 28 wskazują, że niskie nasilenie *stylu skoncentrowanego na emocjach* prezentuje 24% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i 40% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Wśród wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia niskie nasilenie *stylu skoncentrowanego na emocjach* prezentuje 30%. Przeciętne nasilenie tego stylu radzenia sobie ze stresem jest reprezentowane przez 42% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i 44% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Spośród wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej przeciętne nasilenie *stylu skoncentrowanego na emocjach* reprezentowane jest przez 43% wychowanków. Wysokie nasilenie tego stylu występuje u 34% wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych i 16% wychowanków z rodzin zastępczych. W całej badanej grupie respondentów wysokie nasilenie *stylu skoncentrowanego na emocjach* występuje u 27%.

Graficzną ilustrację wyników stylu *skoncentrowanego na emocjach* w zakresie rozkładu liczebności wychowanków w poszczególnych poziomach z uwzględnieniem ich miejsca pobytu zaprezentowano na wykresie 35.



Wykres 36. Poziom *stylu skoncentrowanego na emocjach* wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej

Na podstawie wykresu 36 można stwierdzić, iż w zakresie stylu skoncentrowanego na emocjach liczebność wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej prezentujących niski poziom tego stylu jest podobna. Najwyższą liczebność w obu grupach stanowią wychowankowie z przeciętnym poziomem tego stylu. Natomiast wychowankowie z rodzin zastępczych o wysokim poziomie stylu skoncentrowanego na emocjach stanowią grupę najmniej liczną. W przypadku wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych

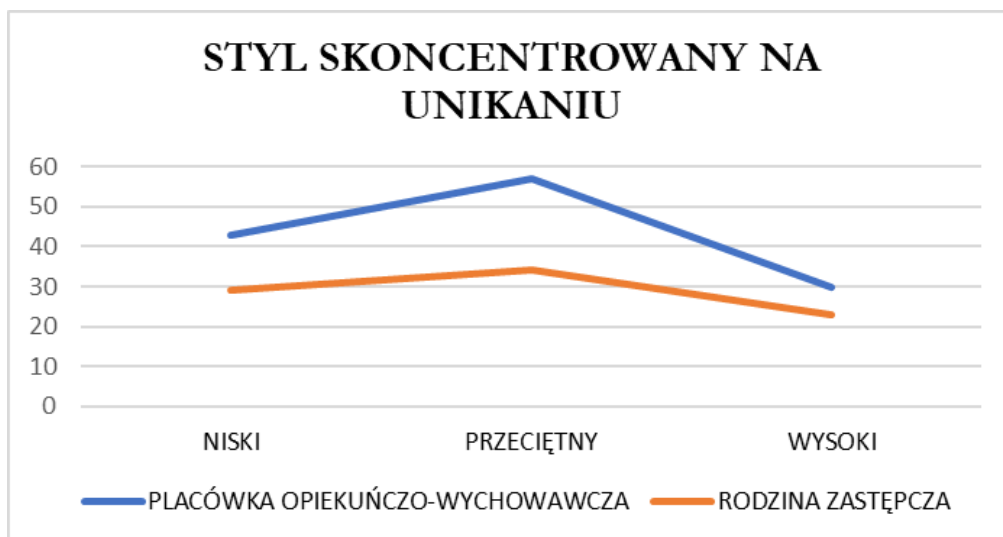
wysoki poziom radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na emocjach prezentuje dość liczna grupa badanych. Prezentowane różnice między grupami są istotne statystycznie, $p < 0,05$.

Tabela 29. Poziom *stylu skoncentrowanego na unikaniu* badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Styl skoncentrowany na unikaniu (Chi ² Pearson=0,518; $p > 0,05$)						
POZIOM	Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych		Wychowankowie rodzin zastępczych		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Niski	43	33	29	34	79	34
Przeciętny	57	44	34	39	97	42
Wysoki	30	23	23	27	54	24
Razem	130	100	86	100	230	100

Źródło: opracowanie własne.

Dane zawarte w tabeli 29 wskazują, że niskie nasilenie *stylu skoncentrowanego na unikaniu* prezentuje 33% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i 34% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Wśród wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia niskie nasilenie *stylu skoncentrowanego na unikaniu* prezentuje 34%. Przeciętne nasilenie tego stylu radzenia sobie ze stresem jest reprezentowane przez 44% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i 39% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Spośród wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej przeciętne nasilenie *stylu skoncentrowanego na unikaniu* reprezentowane jest przez 42% wychowanków. Wysokie nasilenie tego stylu występuje u 23% wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych i 27% wychowanków z rodzin zastępczych. W całej badanej grupie respondentów wysokie nasilenie *stylu skoncentrowanego na unikaniu* występuje u 24%. Graficzną ilustrację wyników *stylu skoncentrowanego na unikaniu* w zakresie rozkładu liczebności wychowanków w poszczególnych poziomach z uwzględnieniem ich miejsca pobytu zaprezentowano na wykresie 37.



Wykres 37. Poziomy stylu *skoncentrowanego na unikaniu* wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej

Analiza danych dotycząca stylu *skoncentrowanego na unikaniu* wskazuje, że wśród wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej liczebności na każdym z poziomów tego stylu były zbliżone. Natomiast w przypadku wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej zauważono największą liczebność badanych prezentujących przeciętny poziom tego stylu. Najmniej liczna grupa badanych z placówek opiekuńczo-wychowawczych charakteryzowała się wysokim poziomem tego stylu. Występujące pomiędzy grupami różnice nie są jednak istotne statystycznie, $p > 0,05$.

Tabela 30. Poziom *angażowania się w czynności zastępcze* badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

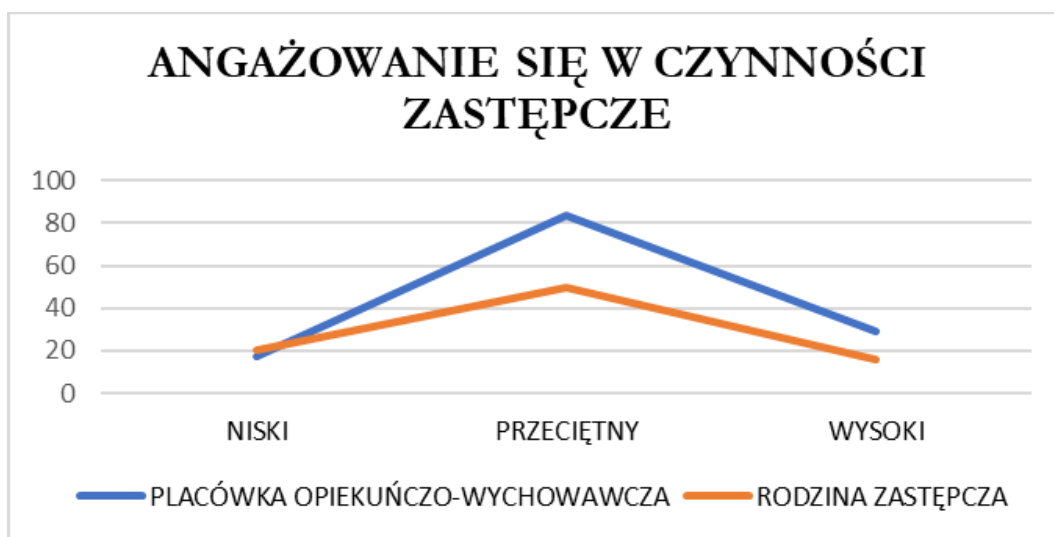
Angażowanie się w czynności zastępcze (Chi ² Pearson=3,069; $p > 0,05$)						
POZIOM	Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych		Wychowankowie rodzin zastępczych		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Niski	17	13	20	23	40	17
Przeciętny	84	65	50	58	142	62
Wysoki	29	22	16	19	49	21
Razem	130	100	86	100	230	100

Źródło: opracowanie własne.

Dane zawarte w tabeli 30 wskazują, że niskie nasilenie stylu *angażowanie się w czynności zastępcze* prezentuje 13% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i 23%

wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Wśród wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia niskie nasilenie *angażowania się w czynności zastępcze* prezentuje 17%. Przeciętne nasilenie tej formy radzenia sobie ze stresem jest reprezentowane przez 65% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i 58% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Spośród wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej przeciętne nasilenie *angażowania się w czynności zastępcze* reprezentowane jest przez 62% wychowanków. Wysokie nasilenie tego sposobu radzenia sobie ze stresem występuje u 22% wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych i 19% wychowanków z rodzin zastępczych. W całej badanej grupie respondentów wysokie nasilenie *angażowania się w czynności zastępcze* występuje u 21%.

Graficzną ilustrację uzyskanych wyników *angażowania się w czynności zastępcze* w zakresie rozkładu liczebności wychowanków w poszczególnych poziomach z uwzględnieniem ich miejsca pobytu zaprezentowano na wykresie 38.



Wykres 38. Poziom stylu angażowanie się w czynności zastępcze wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej

Analiza rozkładu liczebności wychowanków na poszczególnych poziomach stylu *angażowanie się w czynności zastępcze* wskazuje na podobną tendencję w obu porównywalnych grupach. Najliczniej w obu grupach reprezentowany jest przeciętny poziom tego stylu. Występujące pomiędzy grupami różnice nie są istotne statystycznie, $p > 0,05$.

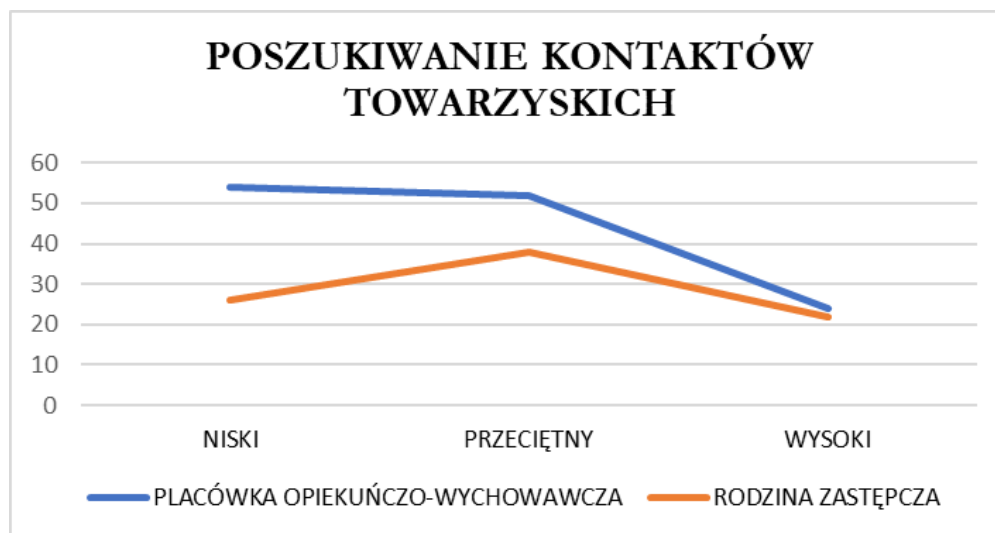
Tabela 31. Poziomy stylu *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Poszukiwanie kontaktów towarzyskich						
(Chi² Pearson=2,479; p >0,05)						
	Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych		Wychowankowie rodzin zastępczych		Ogółem	
POZIOM	N	%	N	%	N	%
Niski	54	42	26	30	90	39
Przeciętny	52	40	38	44	93	40
Wysoki	24	18	22	26	47	21
Razem	130	100	86	100	230	100

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione w tabeli 31 dane wskazują, że niskie nasilenie *poszukiwania kontaktów towarzyskich* prezentuje 42% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i 30% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Wśród wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia niskie nasilenie *poszukiwania kontaktów towarzyskich* prezentuje 39%. Przeciętne nasilenie tej formy radzenia sobie ze stresem jest reprezentowane przez 40% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i 44% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Spośród wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej przeciętne nasilenie stylu radzenia sobie ze stresem polegające na *poszukiwaniu kontaktów towarzyskich* reprezentowane jest przez 40% wychowanków. Wysokie nasilenie tego sposobu radzenia sobie ze stresem występuje u 18% wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych i 26% wychowanków z rodzin zastępczych. W całej badanej grupie respondentów wysokie nasilenie *poszukiwania kontaktów towarzyskich* występuje u 21%.

Graficzną ilustrację uzyskanych wyników w zakresie stylu *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* przez wychowanków pieczy zastępczej w odniesieniu do poszczególnych poziomów tego stylu zaprezentowano na wykresie 37.



Wykres 39. Poziom stylu *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej

Wśród badanych wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej występuje zbliżona pod względem liczebności grupa osób cechujących się poziomem niskim i przeciętnym stylu *poszukiwanie kontaktów towarzyskich*. W tej grupie badanych najmniej jest osób z wysokim poziomem tej zmiennej. Natomiast wśród wychowanków z rodzin zastępczych niski poziom radzenia sobie ze stresem poprzez styl *poszukiwanie kontaktów towarzyskich*, prezentuje podobna grupa pod względem liczebności jak w przypadku poziomu wysokiego. Zauważalnie najwięcej wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej prezentuje przeciętny poziom tej zmiennej. Występujące pomiędzy grupami różnice nie są istotne statystycznie, $p > 0,05$.

5.4. Wyniki badań w zakresie poczucia własnej skuteczności wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia w świetle badania Skalą Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES)

Poczucie własnej skuteczności zostało zbadane za pomocą Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności R. Schwarzera, M. Jerusalema i Z. Juczyńskiego (2001). Celem niniejszych badań było określenie poziomu poczucia własnej skuteczności wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia, a także poznanie, czy pomiędzy wychowankami instytucjonalnej pieczy zastępczej a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej występują różnice istotne statystycznie w zakresie tej zmiennej.

Pierwszą czynnością analizy statystycznej była weryfikacja założeń dotyczących normalności rozkładu. Najpierw dokonano eksploracji poczucia własnej skuteczności u wszystkich badanych wychowanków, a następnie z podziałem ze względu na miejsce pobytu wychowanka, tj. placówkę opiekuńczo-wychowawczą lub rodzinę zastępczą. W ocenie

normalności rozkładu uzyskanych wyników badań brano pod uwagę wiele kryteriów tej oceny, tj. wyniki testu normalności rozkładu, miary asymetrii rozkładu, liczbę badanych, analizę jednorodności wariancji.

Tabela 32. Miary asymetrii rozkładu wraz z testem Shapiro-Wilka dotyczące poczucia własnej skuteczności wszystkich badanych wychowanków (N= 230)

Zmienna	W	df	p	sk	kr
Poczucie własnej skuteczności	0,969	230	0,000**	-0,660	0,983

Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia: sk-skośność, kr-kurtoza, W- test Shapiro-Wilka, *p < 0,05; ** p < 0,01; ***p <0,001

Poziom istotności testu Shapiro-Wilka ($W(230)=0,97$; $p<0,001$) w odniesieniu do wyniku ogólnego poczucia własnej skuteczności wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej wskazuje, że nie jest spełnione założenie dotyczące normalności rozkładu wyników. Wobec tego, wykorzystano drugie kryterium oceny normalności rozkładu, jakim jest analiza miar asymetrii. Wyniki skośności i kurtozy ($sk=-0,660$; $kr=0,983$) wskazują, że można przyjąć, że rozkład wyników poczucia własnej skuteczności jest normalny. Jest to zgodne z wykładnią, która wskazuje, że w sytuacji, gdy wyniki obu miar asymetrii rozkładu mieszczą się w przedziale od -2 do 2 to można przyjąć, że spełnione jest założenie o normalności rozkładu wyników.

Tabela 33. Miary asymetrii rozkładu wyników poczucia własnej skuteczności wraz z testem Shapiro-Wilka wychowanków instytucjonalnej (N=130) i rodzinnej pieczy zastępczej (N=86)

Poczucie własnej skuteczności	Placówka					Rodzina				
	opiekuńczo-wychowawcza					zastępcza				
	W	df	p	sk	kr	W	df	p	sk	kr
	0,957	130	0,000 ***	-0,819	1,520	0,959	86	0,008 **	-0,489	0,475

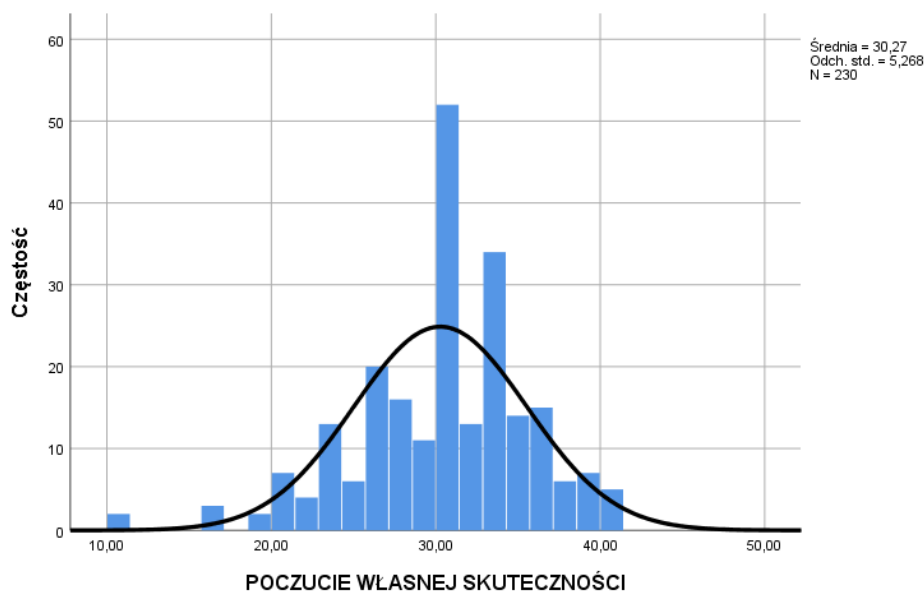
Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia: sk-skośność, kr-kurtoza, W- test Shapiro-Wilka, *p < 0,05; ** p < 0,01; ***p <0,001

Wyniki testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej wskazują, że nie jest spełnione założenie odnośnie do normalności rozkładu w wyniku ogólnym poczucia własnej skuteczności ($W(130)=0,96$; $p<0,001$). W związku z tym, poddano analizie miary asymetrii rozkładu (tabela 33), których wyniki pozwoliły przyjąć, że rozkład wyników poczucia własnej skuteczności ($sk=-0,819$; $kr=1,520$) nie różni się w znaczący sposób od rozkładu normalnego. Wyniki testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej wskazują, że również nie jest spełnione założenie o normalności rozkładu wyników badanej zmiennej. Ponownie zastosowano inne

kryterium oceny normalności, które uprawnia do stwierdzenia, że rozkład wyników poczucia własnej skuteczności ($sk=-0,489$; $kr=0,475$) wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej spełnia te założenia.

Ilustracją rozkładu wyników poczucia własnej skuteczności jest wykres 40.



Wykres 40. Rozkład wyników poczucia własnej skuteczności u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)

Wykres 40 prezentuje graficzny rozkład wyników dotyczących poczucia własnej skuteczności wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia. Biorąc pod uwagę wiele kryteriów oceny normalności rozkładu (w tym przypadku jest to analiza miar asymetrii rozkładu), przyjmuje się, że rozkład wyników jest normalny.

Tabela 34 przedstawia wyniki badań w zakresie poczucia własnej skuteczności badanych wychowanków pieczy zastępczej tj. miarę tendencji centralnej, miarę rozproszenia, wyniki testu różnic dla grup niezależnych oraz testu jednorodności wariancji. W prezentowanych analizach uwzględniono przynależność badanych do instytucjonalnej lub rodzinnej pieczy zastępczej, tj. wychowanków przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych lub rodzinach zastępczych. Obok założenia o normalności rozkładu wyników, założenie o jednorodności wariancji jest warunkiem koniecznym do zastosowania w dalszych obliczeniach parametrycznego testu t-Studenta dla grup niezależnych (Ferguson, Takane, 2004, s. 212).

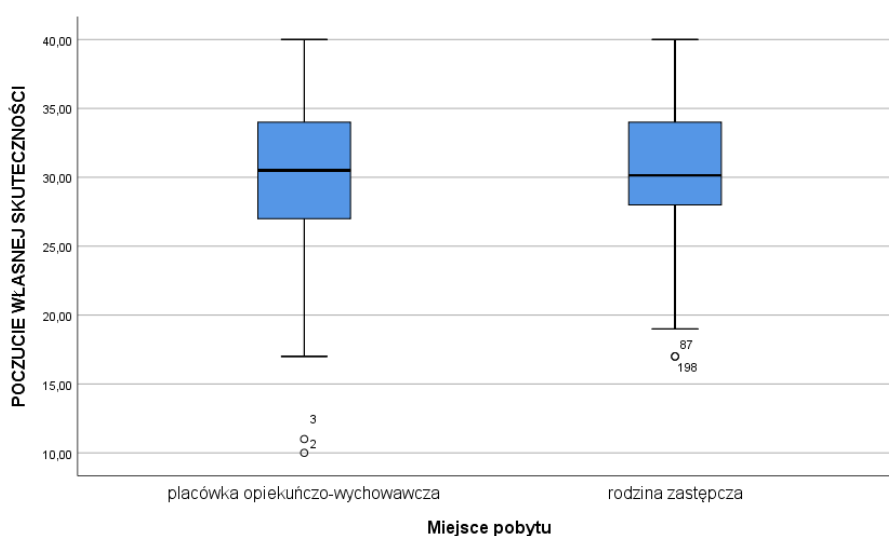
Tabela 34. Wyniki w zakresie poczucia własnej skuteczności wychowanków instytucjonalnej (N=130) i rodzinnej (N=86) pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Poczucie własnej skuteczności	Ogółem		Placówka opiekuńczo-wychowawcza		Rodzina zastępcza		Test t Studenta		Test Levene'a	
	M	SD	M	SD	M	SD	t	p	F	p
		30,27	5,27	30,19	5,35	30,8	5,13	-0,835	0,405	0,482

Źródło: opracowanie własne. *p < 0,05; ** p < 0,01; ***p < 0,001

Poziom istotności testu Levene'a (zob. tabela 34) dotyczący poczucia własnej skuteczności badanych wychowanków wskazuje, że należy przyjąć założenie o homogeniczności wariancji ($p > 0,05$). W związku z tym następnym krokiem postępowania statystycznego jest analiza różnic pomiędzy badanymi grupami: za pomocą parametrycznego testu t-Studenta dla grup niezależnych, który służy testowaniu istotności różnic między zmienną niezależną a zmienną zależną. Dane w tabeli 34 wskazują, że nie występują różnice istotne statystycznie pomiędzy wychowankami instytucjonalnej pieczy zastępczej (M=30,19; SD=5,35) a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej (M=30,80; SD=5,13) w zakresie poczucia własnej skuteczności.

Graficzną reprezentacją powyższych porównań pomiędzy grupami jest wykres 41. Zdecydowano się nie usuwać przypadków odstających, z uwagi na fakt bardzo rzadkiej ich powtarzalności.



Wykres 41. Porównanie poczucia własnej skuteczności w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej

Wykres 41 typu ramka-wąsy wskazuje na niesymetryczne rozmieszczenie wyników poczucia własnej skuteczności w obu grupach wychowanków pieczy zastępczej. Wskazują na to widocznie dłuższe dolne wąsy niż wąsy górne. Średnia wyników badanej zmiennej w grupie wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych znajduje się w centralnej części pudełka, natomiast średnia wyników wychowanków z rodzin zastępczych znajduje się poniżej centralnego punktu pudełka. Oba pudełka i średnie wyników znajdują się na zbliżonej wysokości, choć różnią się pod względem długości, tj. pudełko wyników dotyczące rodzin zastępczych jest względem pudełka z wynikami wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych mniej wydłużone. Jednak, uwzględniając właściwości pudełek, należy stwierdzić brak różnic pomiędzy grupami w zakresie badanej zmiennej.

Tabela 35 prezentuje wyniki badań ukazujące poziom poczucia własnej skuteczności wychowanków pieczy zastępczej.

Tabela 35. Poziom poczucia własnej skuteczności badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

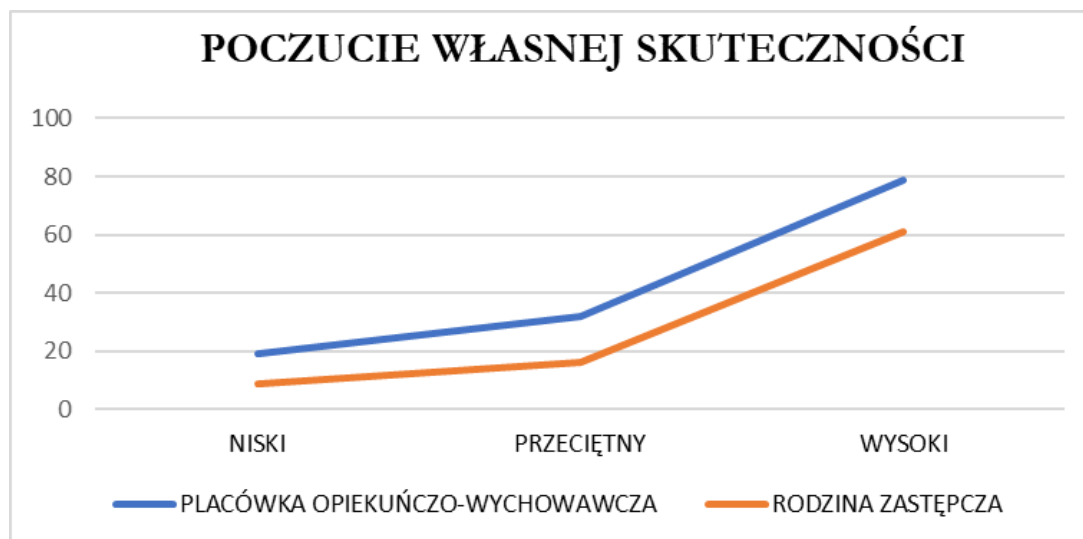
Poczucie własnej skuteczności (Chi ² Pearson=2,354; p>0,05)						
POZIOM	Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych		Wychowankowie rodzin zastępczych		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Niski	19	15	9	10	31	13
Przeciętny	32	24	16	19	53	23
Wysoki	79	61	61	71	146	64
Razem	130	100	86	100	230	100

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione w tabeli 35 wyniki badań wskazują, że niski poziom poczucia własnej skuteczności prezentuje 15% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i 10% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Wśród wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej niski poziom poczucia własnej skuteczności cechuje 13% respondentów. Przeciętny poziom poczucia własnej skuteczności występuje u 24% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej oraz u 19% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Poziom przeciętny poczucia własnej skuteczności jest reprezentowany przez 23% wszystkich wychowanków pieczy zastępczej. Natomiast poziom wysoki prezentuje najliczniejsza grupa badanych bo 61% wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych i aż 71% wychowanków z rodzin zastępczych. Wśród wszystkich badanych wychowanków stojących

u progu usamodzielnienia wysoki poziom poczucia własnej skuteczności reprezentowany jest przez 64%.

Graficzną ilustrację uzyskanych wyników w zakresie poczucia własnej skuteczności w zakresie rozkładu liczebności poszczególnych poziomów tej zmiennej u wychowanków pieczy zastępczej zaprezentowano na wykresie 42.



Wykres 42. Poziom poczucia własnej skuteczności wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej

Wykres 42 przedstawia zbieżne tendencje w zakresie poczucia własnej skuteczności na poszczególnych poziomach w dwóch grupach badanych wychowanków pieczy zastępczej. W obu grupach osób cechujących się wysokim poziomem poczucia własnej skuteczności jest najwięcej, natomiast wychowanków cechujących się poziomem przeciętnym i niskim jest porównywalna liczebność. Występujące różnice pomiędzy grupami nie są istotne statystycznie, $p > 0,05$.

5.5. Wyniki badań w zakresie samooceny wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia w świetle badania Skalą Samooceny Rosenberga (SES)

Samoocena badanych wychowanków została zbadana za pomocą Skali Samooceny M. Rosenberga (SES). Celem prowadzonych analiz było określenie poziomu samooceny wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia. Ważnym aspektem było również określenie, czy pomiędzy wychowankami instytucjonalnej pieczy zastępczej a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej występują różnice istotne statystycznie w zakresie tej zmiennej.

Pierwszą czynnością analizy statystycznej była weryfikacja założeń dotyczących normalności rozkładu. Najpierw dokonano eksploracji samooceny u wszystkich badanych wychowanków, a następnie z podziałem ze względu na miejsce pobytu wychowanka, tj. placówkę opiekuńczo-wychowawczą lub rodzinę zastępczą. W ocenie normalności rozkładu uzyskanych wyników badań brano pod uwagę wiele kryteriów oceny, m.in. wyniki testu normalności rozkładu, miary asymetrii rozkładu, czy analizę jednorodności wariancji.

Tabela 36. Miary asymetrii rozkładu wraz z testem Shapiro-Wilka dotyczące samooceny wszystkich badanych wychowanków (N= 230)

	W	df	p	sk	kr
Samoocena	0,990	230	0,109	-0,660	0,983

Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia: sk-skośność, kr-kurtoza, W- test Shapiro-Wilka, *p < 0,05; ** p < 0,01; ***p < 0,001

Poziom istotności testu Shapiro-Wilka (W(230)=0,99; p>0,05) wyniku ogólnego samooceny wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej wskazuje, że jest spełnione założenie o normalności rozkładu wyników.

Tabela 37. Miary asymetrii rozkładu wyników samooceny wraz z testem Shapiro-Wilka z podziałem na wychowanków instytucjonalnej (N=130) i rodzinnej (N=86) pieczy zastępczej

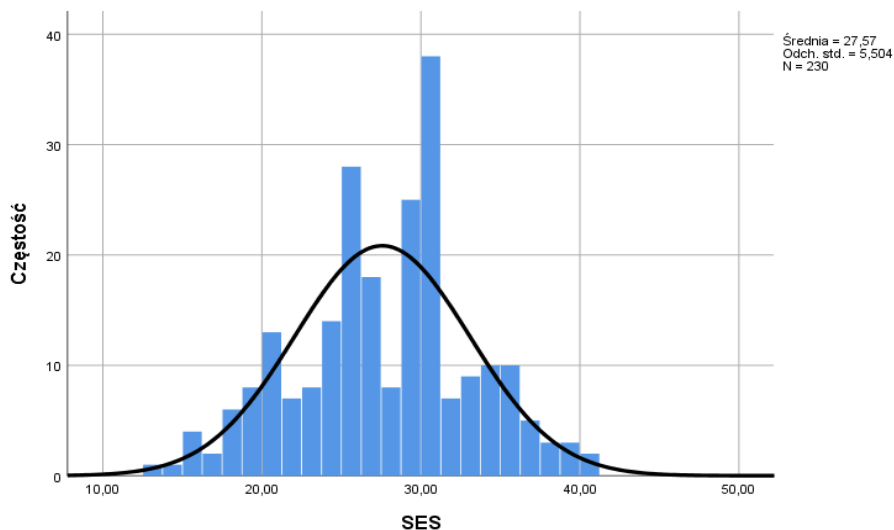
Samoocena	Placówka					Rodzina				
	opiekuńczo-wychowawcza					zastępcza				
	W	df	p	sk	kr	W	df	p	sk	kr
	0,990	130	0,516	0,029	0,030	0,972	86	0,054	-0,147	-0,282

Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia: sk-skośność, kr-kurtoza, W- test Shapiro-Wilka, *p < 0,05; ** p < 0,01; ***p < 0,001

Wyniki testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej (W(130)=0,99; p>0,05) oraz wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej (W(130)=0,97; p>0,05) wskazują, że są spełnione założenia normalności rozkładu wyników w zakresie samooceny.

Ilustracją rozkładu wyników badań w zakresie samooceny jest wykres 43.



Wykres 43. Rozkład wyników samooceny u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)

Wykres 43 prezentuje graficzny rozkład wyników samooceny wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia. Biorąc pod uwagę wiele kryteriów oceny normalności rozkładu (w tym przypadku jest to wynik testu Shapiro-Wilka oraz analiza miar asymetrii rozkładu – tabela 36), można założyć, że rozkład wyników jest normalny.

Tabela 38 przedstawia liczbowe charakterystyki rozkładu wartości samooceny u badanych wychowanków pieczy zastępczej: miarę tendencji centralnej, miarę rozproszenia, wyniki testu różnic dla grup niezależnych oraz wyniki testu jednorodności wariancji. W prowadzonych analizach uwzględniono przynależności badanych wychowanków do instytucjonalnej lub rodzinnej pieczy zastępczej. Obok założenia o normalności rozkładu wyników, założenie o jednorodności wariancji jest warunkiem koniecznym do zastosowania w dalszych obliczeniach parametrycznego testu t-Studenta dla grup niezależnych (Ferguson, Takane, 2004, s. 212).

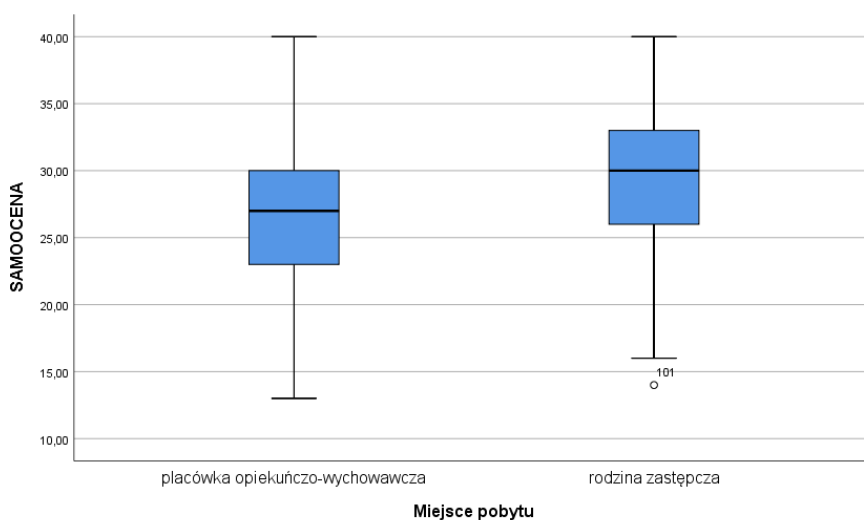
Tabela 38. Wyniki w zakresie samooceny wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Samoocena	Ogółem		Placówka opiekuńczo-wychowawcza		Rodzina zastępcza		Test t Studenta		Test Levene'a	
	M	SD	M	SD	M	SD	t	p	F	p
	27,56	5,50	26,63	5,23	29,34	5,45	-3,654	0,000	0,009	0,923

Źródło: opracowanie własne. *p < 0,05; ** p < 0,01; ***p < 0,001

Uzyskany w badaniu poziom istotności testu Levene'a (zob. tabela 38) odnoszący się do wyników w zakresie samooceny badanych wychowanków wskazuje, że należy przyjąć założenie o homogeniczności wariancji ($p > 0,05$). W związku z tym następnym krokiem postępowania statystycznego jest analiza różnic pomiędzy badanymi grupami za pomocą parametrycznego testu t-Studenta dla grup niezależnych. Dane w tabeli 38 wskazują, że w zakresie samooceny badanych wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej ($M=26,63$; $SD=5,23$) a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej ($M=29,34$; $SD=5,45$) występują różnice istotne statystycznie $t(214)=-3,65$; $p < 0,001$. Oznacza to, że wychowankowie z rodzin zastępczych cechują się istotnie wyższą samooceną od wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Graficzną reprezentacją powyższych porównań pomiędzy grupami jest wykres 44. Zdecydowano się nie usuwać przypadku odstającego, z uwagi na fakt, że jego obecność nie zaburza normalności rozkładu.



Wykres 44. Porównanie samooceny w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej

Wykres 44 wskazuje na symetryczne rozmieszczenie wyników w zakresie samooceny u wychowanków z instytucjonalnej pieczy zastępczej oraz niesymetryczne ich rozmieszczenie u wychowanków z rodzinnej pieczy zastępczej, gdyż w tym przypadku dolne wąsy są widocznie dłuższe od górnych. Badani z rodzin zastępczych uzyskali widocznie wyższą średnią w zakresie samooceny niż wychowankowie z placówek opiekuńczo-wychowawczych, co potwierdzają istotne statystycznie różnice pomiędzy badanymi grupami w zakresie badanej zmiennej – samooceny.

Tabela 39 prezentuje poziom samooceny wychowanków pieczy zastępczej z uwzględnieniem ich miejsca pobytu.

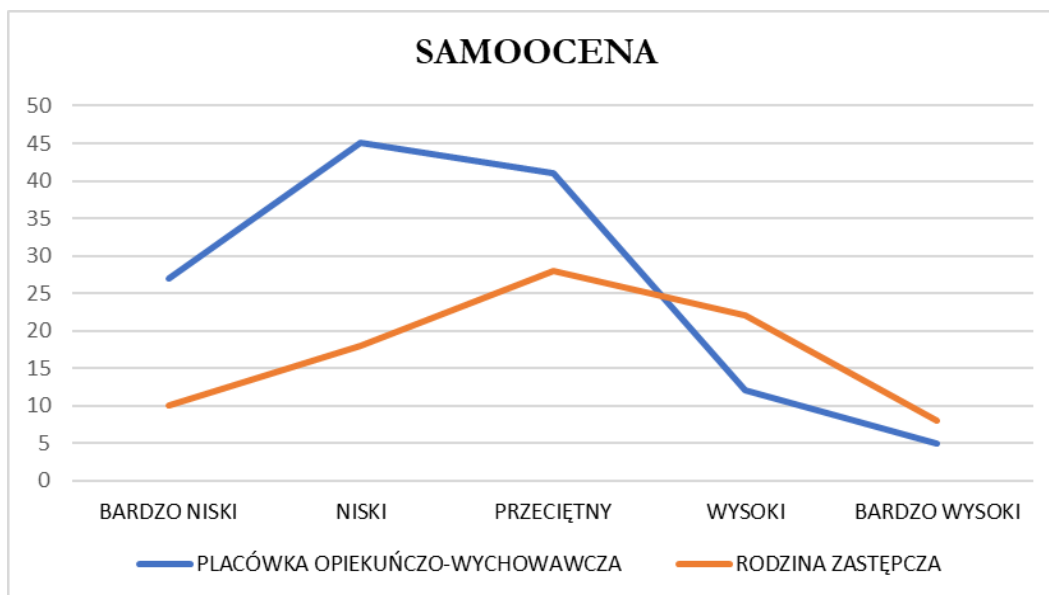
Tabela 39. Poziom samooceny badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Samoocena						
(Chi ² Pearson=18,025; p<0,001)						
Poziom	Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych		Wychowankowie rodzin zastępczych		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo niski	27	21	10	12	42	18
Niski	45	34	18	21	68	30
Przeciętny	41	32	28	32	71	31
Wysoki	12	9	22	25	36	16
Bardzo wysoki	5	4	8	9	13	5
Razem	130	100	86	100	230	100

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki przedstawione w tabeli 39 wskazują, że bardzo niski poziom samooceny prezentuje 21% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i 12% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Wśród wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej bardzo niski poziom samooceny cechuje 18% respondentów. Niski poziom samooceny charakteryzuje 34% wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych i 21% wychowanków z rodzin zastępczych. Ponad 1/3 wszystkich badanych wychowanków cechuje się niskim poziomem tej zmiennej. Przeciętny poziom samooceny występuje u 32% wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i 32% wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej. Poziom ten reprezentowany jest przez 31% wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej. Wysoki poziom samooceny cechuje 9% wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych i 25% wychowanków z rodzin zastępczych, natomiast wśród wszystkich badanych wychowanków poziom ten wynosi 16%. Bardzo wysoki poziom samooceny posiada 4% badanych wychowanków z instytucjonalnej pieczy zastępczej, a z rodzinnej pieczy zastępczej – 9% badanych. Bardzo wysoki poziom samooceny prezentuje tylko 5% wszystkich badanych respondentów.

Graficzną ilustrację wyników dotyczących poziomu samooceny badanych wychowanków z uwzględnieniem ich miejsca pobytu zaprezentowano na wykresie 45.



Wykres 45. Poziom samooceny badanych wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej

Porównując poziom samooceny wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych i rodzin zastępczych widać znaczne różnice występujące między tymi grupami. Najliczniejsza grupa wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej cechuje się niskim poziomem samooceny. Podobna pod względem liczebności jest grupa wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych o przeciętnym poziomie samooceny. Najmniej liczna grupa wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej charakteryzuje się bardzo wysokim i wysokim poziomem samooceny. Natomiast wśród wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej najliczniejsza grupa badanych posiada przeciętny poziom samooceny. Dość liczni badani z tej grupy cechują się wysokim poziomem tej zmiennej. W przypadku wyników skrajnych tj. bardzo wysokiej i bardzo niskiej samooceny liczebność badanych z rodzin zastępczych na obu poziomach była zbliżona. Wykazane różnice pomiędzy grupami są istotne statystycznie, $p < 0,001$.

5.6 Zależność pomiędzy poczuciem sensu życia a wybranymi zasobami osobistymi wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia w świetle badań własnych

W celu określenia związku między opisywanymi w niniejszych badaniach zmiennymi posłużono się współczynnikiem korelacji r-Pearsona. Dzięki temu możliwym było określenie, czy istnieje związek liniowy między poczuciem sensu życia a wybranymi zasobami osobistymi wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej, którzy stoją u progu usamodzielnienia. Analiza korelacji zostanie przedstawiona oddzielnie dla każdej zmiennej z uwzględnieniem poszczególnych podskal, czynników lub obszarów danej zmiennej. Podczas

przewodzonych analiz uwzględniono także siłę oraz charakter dodatni (korelacja pozytywna) lub ujemny (korelacja negatywna) opisywanego związku.

Współczynnik korelacji może przyjmować wartości od -1 do 1. Siłę związku interpretowano następująco: 0 - 0,30 brak korelacji lub korelacja słaba; 0,31 - 0,50-umiarkowana korelacja, 0,51- 0,70 silna korelacja, a od 0,71-1 bardzo silna korelacja (Ścibor-Rylski, 2013). Natomiast znak współczynnika korelacji informuje o kierunku zależności między analizowanymi zmiennymi. Gdy jest ujemny to oznacza związek odwrotnie proporcjonalny, czyli wraz ze wzrostem jednej zmiennej maleją wartości drugiej zmiennej, gdy zaś jest dodatni to oznacza, że wraz ze wzrostem wartości jednej zmiennej rosną wartości także drugiej.

5.6.1 Zależność między poczuciem sensu życia a prężnością psychiczną badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

W pierwszej kolejności prowadzonych analiz sprawdzono, czy istnieje zależność pomiędzy poczuciem sensu życia a prężnością psychiczną. W tym celu przeprowadzono analizę korelacji *r* Pearsona, której wyniki przedstawia tabela 40.

Tabela 40. Współczynniki korelacji *r*-Pearsona między poczuciem sensu życia (wraz z podskalami) a prężnością psychiczną (wraz z podskalami) (N=230)

Zmienne	Prężność psychiczna					
	WO	ONE	WDD	PHOND	KOTNA	
Poczucie sensu życia	WO	0,671**	0,620**	0,599**	0,490**	0,579**
	ODWPD	0,275**	0,300**	0,221**	0,110	0,309**
	PWL	0,261**	0,291**	0,169*	0,190**	0,243**
	POŚCZ	0,665**	0,589**	0,620**	0,535**	0,549**

Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia: WO-wynik ogólny poczucia sensu życia; POŚCZ – pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych; PWL – pogodzenie z własnym losem; ODWPD – ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji; ONE – optymistyczne nastawienie i energia, WDD – wytrwałość i determinacja w działaniu, PHOND- poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, KOTNA – kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu, ** $p < 0,01$; istotności dwustronne

Wynik ogólny poczucia sensu życia silnie dodatnio koreluje z prężnością psychiczną ($r=0,67$; $p<0,01$) oraz jej następującymi obszarami: *optymistyczne nastawienie i energia* ($r=0,62$; $p<0,01$), *wytrwałość i determinacja w działaniu* ($r=0,60$; $p<0,01$), *kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu* ($r=0,58$; $p<0,01$). Umiarkowaną zależność obserwuje się pomiędzy poczuciem sensu życia a obszarem prężności psychicznej- *poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia* ($r=0,50$, $p<0,01$). Oznacza to, że u badanych wychowanków poziom prężności psychicznej i jej obszarów pozytywnie silnie wiąże się z poczuciem sensu życia, tj. wzrost prężności psychicznej towarzyszy wzrostowi poczucia sensu życia. Natomiast wzrost obszaru prężności psychicznej *poczucie humoru i otwartość na*

nowe doświadczenia w niewielkim stopniu wiąże się ze wzrostem poziomu poczucia sensu życia wśród wychowanków pieczy zastępczej.

Korelacje podskali poczucia sensu życia - *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* z prężnością psychiczną ($r=0,27$, $p<0,01$) i jej obszarami *optymistyczne nastawienie i energia* ($r=0,30$; $p<0,01$) oraz *wytrwałość i determinacja w działaniu* ($r=0,22$; $p<0,01$) można określić jako słabe. Wobec tego wraz ze wzrostem tych zmiennych nieznacznie wzrasta *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji*. W przypadku korelacji wyżej wymienionej podskali z obszarem prężności psychicznej *kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu* ($r=0,31$; $p<0,01$) zależność jest umiarkowana, czyli wraz ze wzrostem *kompetencji osobistych i tolerancji negatywnego afektu* obserwuje się średni wzrost w zakresie *oceny dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji*. Natomiast pomiędzy obszarem *poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia* a podskalą *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* korelacja jest nieistotna statystycznie ($p>0,05$). Zmienne nie są skorelowane. Tym samym można zauważyć, że *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* w stopniu nieznacznym bądź średnim zależy od prężności psychicznej i jej obszarów.

Podskala poczucia sensu życia *pogodzenie z własnym losem* słabo koreluje z prężnością psychiczną ($r=0,26$; $p<0,01$) i jej wszystkimi obszarami: *optymistycznym nastawieniem i energią* ($r=0,29$; $p<0,01$), *wytrwałością i determinacją w działaniu* ($r=0,17$; $p<0,01$), *poczuciem humoru i otwartością na nowe doświadczenia* ($r=0,19$; $p<0,01$) oraz z *kompetencjami osobistymi i tolerancją negatywnego afektu* ($r=0,24$; $p<0,01$). Oznacza to, że wzrostowi prężności psychicznej i jej podskal nie towarzyszy znaczące zwiększenie *pogodzenia z własnym losem*.

Pozytywna orientacja życiowa i świadomość celów życiowych wykazuje silną zależność z prężnością psychiczną ($r=0,66$; $p<0,01$) i jej wszystkimi obszarami, tj. *optymistycznym nastawieniem i energią* ($r=0,59$; $p<0,01$), *wytrwałością i determinacją w działaniu* ($r=0,62$; $p<0,01$), *poczuciem humoru i otwartością na nowe doświadczenia* ($r=0,53$; $p<0,01$) oraz z *kompetencjami osobistymi i tolerancją negatywnego afektu* ($r=0,55$; $p<0,01$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem prężności psychicznej i jej obszarów zwiększa się *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych*.

5.6.2 Zależność między poczuciem sensu życia a radzeniem sobie ze stresem badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Kolejnym krokiem była analiza współczynnika korelacji r-Pearsona pomiędzy poczuciem sensu życia i jego podskalami a stylami radzenia sobie ze stresem. Uzyskane wyniki badań w tym zakresie przedstawia tabela 41.

Tabela 41. Współczynniki korelacji r-Pearsona między poczuciem sensu życia (wraz z podskalami) a stylami radzenia sobie ze stresem (N=230)

Zmienne	Radzenie sobie ze stresem					
	SSZ	SSE	SSU	ACZ	PKT	
Poczucie sensu życia	WO	0,550**	-0,461**	0,141*	-0,090	0,468**
	ODWPD	0,011	-0,669**	-0,141*	-0,269**	0,198**
	PWL	0,130*	-0,460**	-0,160*	-0,289**	0,169**
	POŚCŹ	0,659**	-0,189**	0,259**	0,062	0,466**

Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenia: WO – wynik ogólny poczucia sensu życia; POŚCŹ – pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych; PWL – pogodzenie z własnym losem; ODWPD – ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji; SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu, SSE – styl skoncentrowany na emocjach, SSU – styl skoncentrowany na unikaniu, ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze, PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich; ** p<0,01, *p<0,05; istotności dwustronne

Pomiędzy ogólnym wynikiem poczucia sensu życia a *stylem skoncentrowanym na zadaniu* występuje silna korelacja ($r=0,55$; $p<0,01$), czyli wraz ze wzrostem poczucia sensu życia wzrasta umiejętność radzenia sobie ze stresem poprzez *styl skoncentrowany na zadaniu*. Umiarkowana zależność o ujemnym ładunku występuje pomiędzy poczuciem sensu życia a *stylem skoncentrowanym na emocjach* ($r=-0,46$; $p<0,01$), natomiast w przypadku stylu *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* ($r=0,55$; $p<0,01$) korelacja jest dodatnio umiarkowana. Oznacza to, wraz ze wzrostem poczucia sensu życia, umiarkowanie maleje radzenie sobie ze stresem poprzez *styl skoncentrowany na emocjach*, a wraz ze wzrostem stylu *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* umiarkowanie wzrasta poczucie sensu życia. Pomiędzy poczuciem sensu życia a *stylem skoncentrowanym na unikaniu* występuje słaba zależność ($r=0,14$; $p<0,05$). Korelacja pomiędzy stylem *angażowanie się w czynności zastępcze* a poczuciem sensu życia nie występuje ($p>0,05$).

Korelacje podskali poczucia sensu życia - *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji ze stylem skoncentrowanym na unikaniu* ($r=-0,14$; $p<0,05$) i stylem *angażowanie się w czynności zastępcze* ($r=-0,27$; $p<0,01$) są słabe i mają ujemny znak. Równie słaba jest zależność wymienionej podskali poczucia sensu życia ze stylem *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* ($r=0,20$; $p<0,01$), jednak jej znak jest dodatni. Silnie ujemną zależność

obserwuje się pomiędzy tą podskala poczucia sensu życia a *stylem skoncentrowanym na emocjach* ($r=-0,70$; $p<0,01$), tzn. proporcjonalnie do wzrostu stylu *skoncentrowanego na emocjach* następuje obniżenie *oceny dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji*. W prowadzonych badaniach nie wystąpiła korelacja pomiędzy *stylem skoncentrowanym na zadaniu* a podskala *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* ($p < 0,05$).

Podskala poczucia sensu życia *pogodzenie z własnym losem* w słabym stopniu dodatnio koreluje ze *stylem skoncentrowanym na zadaniu* ($r=0,13$; $p<0,05$) i *stylem poszukiwanie kontaktów towarzyskich* ($r=0,17$; $p < 0,01$). Również w niewielkim stopniu, chociaż w sposób ujemny koreluje ze *stylem skoncentrowanym na unikaniu* ($r=-0,16$; $p<0,05$) i *stylem angażowanie się w czynności zastępcze* ($r=-0,29$; $<0,01$). Oznacza to, że zarówno wzrost jak też obniżenie *pogodzenia z własnym losem* w niewielkim stopniu zależy od tych stylów radzenia sobie ze stresem. Zależność pomiędzy wymienioną podskala poczucia sensu życia a *stylem skoncentrowanym na emocjach* jest ujemna i umiarkowana ($r=0,46$; $p<0,01$), czyli wraz ze wzrostem radzenia sobie ze stresem poprzez styl *skoncentrowany na emocjach* w stopniu umiarkowanym maleje *pogodzenie z własnym losem*.

pozytywna orientacja życiowa i świadomość celów życiowych wykazuje silną dodatnią korelację ze *stylem skoncentrowanym na zadaniu* ($r=0,66$; $p<0,01$), czyli wprost proporcjonalnie do wzrostu tego stylu wzrasta *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych*. Obserwuje się także umiarkowaną dodatnią zależność *pozytywnej orientacji i świadomości celów życiowych* ze *stylem poszukiwanie kontaktów towarzyskich* ($r=0,47$; $p<0,01$). Oznacza to, że wzrostowi tego stylu towarzyszy średnie zwiększenie *pozytywnej orientacji i świadomości celów życiowych*. Słaby efekt zależności o dodatnim kierunku obserwuje się pomiędzy wymienioną podskala poczucia sensu życia a *stylem skoncentrowanym na unikaniu* ($r=0,26$; $p<0,01$), a o ujemnym kierunku ze *stylem skoncentrowanym na emocjach* ($r=-0,19$; $p<0,01$). Pomiedzy podskala *pozytywna orientacja życiowa i świadomość celów życiowych* a *stylem angażowanie się w czynności zastępcze* korelacja nie występuje ($p > 0,05$).

5.6.3 Zależność między poczuciem sensu życia a poczuciem własnej skuteczności badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Następnym krokiem postępowania badawczego była analiza dotycząca potencjalnej zależności pomiędzy poczuciem sensu życia a poczuciem własnej skuteczności. Wykorzystano w tym celu współczynnik korelacji r Pearsona, uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 42.

Tabela 42. Współczynniki korelacji r-Pearsona między poczuciem sensu życia (wraz z podskalami) a poczuciem własnej skuteczności(N=230)

	Zmienne	Poczucie własnej skuteczności
Poczucie sensu życia	Wynik ogólny	0,610**
	Ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji	0,172**
	Pogodzenie z własnym losem	0,159*
	Pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych	0,653**

Źródło: opracowanie własne. *p<0,05; ** p<0,01; istotności dwustronne

Na podstawie danych zawartych w tabeli 42 obserwuje się silną dodatnią korelację pomiędzy wynikiem ogólnym poczucia sensu życia a poczuciem własnej skuteczności ($r=0,61$; $p < 0,01$), czyli proporcjonalnie do wzrostu poczucia własnej skuteczności wzrasta poczucie sensu życia. Podobnie jest w przypadku podskali poczucia sensu życia *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych* a poczuciem własnej skuteczności: tutaj również obserwuje się silną pozytywną zależność pomiędzy tymi zmiennymi ($r=0,65$; $p < 0,01$), czyli wzrost poczucia własnej skuteczności towarzyszy wzrostowi *pozytywnej orientacji i świadomości celów życiowych*. Słabo dodatnio korelują z poczuciem własnej skuteczności następujące podskale poczucia sensu życia: *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* ($r=0,17$; $p < 0,01$) oraz *pogodzenie z własnym losem* ($r=0,16$; $p < 0,05$). Oznacza to, że zwiększenie tych obszarów poczucia sensu życia w niewielkim stopniu zależy od wzrostu poczucia własnej skuteczności.

Dane zawarte w tabeli 42 potwierdzają, że wszystkie zależności pomiędzy poczuciem sensu życia a poczuciem własnej skuteczności u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia są istotne statystycznie.

5.6.4 Zależność między poczuciem sensu życia a samooceną badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia

Ostatnią z analiz korelacyjnych w niniejszej pracy była ocena zależności pomiędzy poczuciem sensu życia a samooceną. Tak jak w poprzednich analizach wykorzystano w tym celu współczynnik korelacji r Pearsona. Uzyskane dane zaprezentowano w tabeli 43.

Tabela 43. Współczynniki korelacji r-Pearsona między poczuciem sensu życia (wraz z podskalami) i samooceną (N=230)

	Zmienne	Samoocena
Poczucie sensu życia	Wynik ogólny	0,720**
	Ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji	0,551**
	Pogodzenie z własnym losem	0,453*
	Pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych	0,579**

Źródło: opracowanie własne.

*p <0,05; ** p <0,01; istotności dwustronne

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono bardzo silną, dodatnią korelację pomiędzy poczuciem sensu życia a samooceną ($r=0,72$; $p <0,01$) badanych wychowanków pieczy zastępczej. Oznacza to, że wraz ze wzrostem wyników w zakresie samooceny obserwuje się proporcjonalny wzrost wyników w odniesieniu do poczucia sensu życia. Silną dodatnią korelację można zauważyć pomiędzy samooceną a podskala poczucia sensu życia *ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji* ($r=0,55$; $p <0,01$) i podskala *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych* ($r=0,58$; $p <0,01$). Natomiast pomiędzy podskala *pogodzenie z własnym losem* poczucia sensu życia a samooceną występuje umiarkowana dodatnia korelacja ($r=0,45$; $p <0,01$). Zatem proporcjonalnie do wzrostu samooceny zwiększa się wartość obszarów poczucia sensu życia.

Biorąc pod uwagę dane zawarte w tabeli 43, można stwierdzić, że wszystkie zależności pomiędzy poczuciem sensu życia a samooceną u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia są istotne statystycznie.

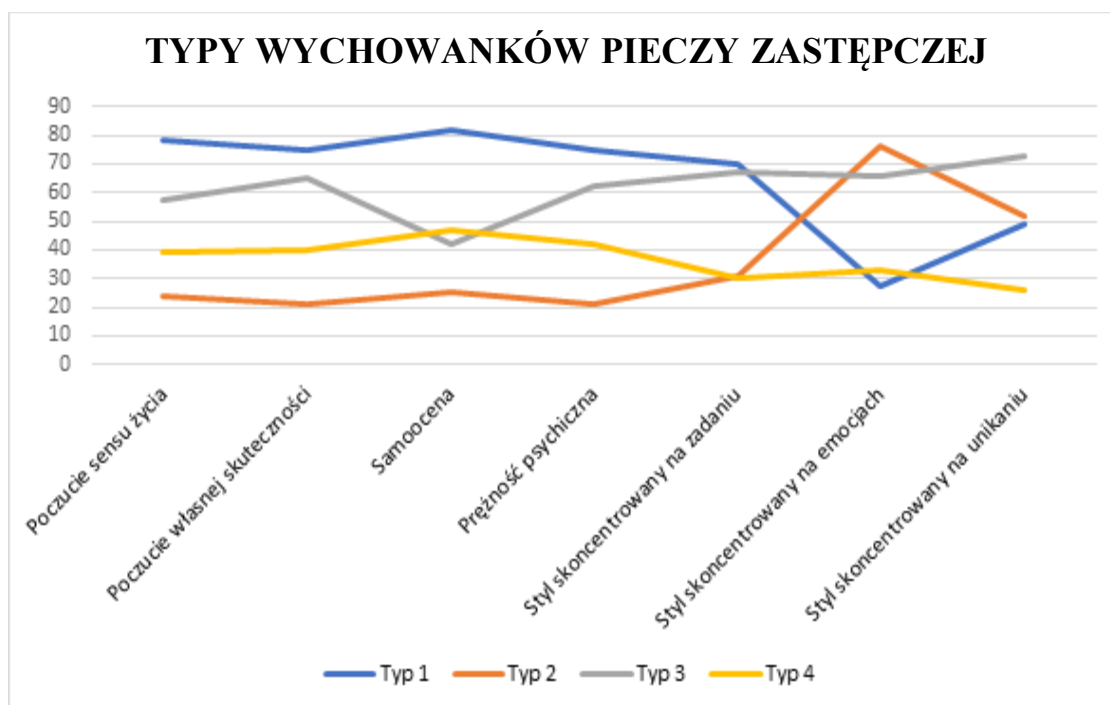
5.7 Próba typologii wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia na podstawie ich poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych

Zamieszczony opis danych empirycznych w podrozdziałach 5.1–5.5 dotyczący poczucia sensu życia i posiadanych przez wychowanków pieczy zastępczej zasobów osobistych posłużył do wyodrębnienia grup osób posiadających zbliżone wyniki w zakresie poszczególnych zmiennych. W tym celu zastosowano metodę statystyczną, jaką jest analiza skupień. Istotą tej metody jest eksploracja danych, która umożliwia ich pogrupowanie w taki sposób, aby obiekty znajdujące się w tej samej grupie były jak najbardziej ze sobą powiązane,

jednocześnie jak najbardziej różne od obiektów znajdujących się w innych grupach (StatSoft, 2011). W podjętych analizach wykorzystano grupowanie metodą *k-średnich*.

W prowadzonych analizach wzięto pod uwagę średnie wyniki uzyskane w odniesieniu do poczucia sensu życia i następujących zasobów osobistych: prężności psychicznej, radzenia sobie ze stresem, poczucia własnej skuteczności oraz samooceny. Z analiz wyłączono dwie formy *stylu skoncentrowanego na unikaniu*, tj. *angażowanie się w czynności zastępcze* oraz *poszukiwanie kontaktów towarzyskich*. Zabieg ograniczenia liczby zmiennych tworzących skupienia w jakikolwiek sposób nie kolidował z postawionymi problemami badawczymi, natomiast przyczynił się do przejrzystości uzyskanego obrazu wyników.

W toku analiz wyodrębniono cztery typy wychowanków, które w możliwie największym stopniu różnią się od siebie. Graficzną reprezentację wyodrębnionych czterech typów wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia przedstawia wykres 46.



Wykres 46. Wyodrębnione typy badanych wychowanków na podstawie analizy skupień

Biorąc pod uwagę średnie wyniki poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych oraz ukazujące się tendencje w poszczególnych skupieniach, wyróżnione typy wychowanków nazwano następująco:

- **Typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia** (skupienie 1).
- **Typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia** (skupienie 2).
- **Typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia** (skupienie 3).
- **Typ nieposzukujący o obniżonym poczuciu sensu życia** (skupienie 4).

Poszczególne średnie wyniki dotyczące poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych wychowanków pieczy zastępczej, które stanowiły podstawę do wyodrębnienia poszczególnych skupień prezentuje tabela 44.

Analiza wariancji poczucia sensu życia oraz wybranych zasobów osobistych wskazuje, że poszczególne skupienia we wszystkich przypadkach istotnie statystycznie różnią się między sobą ($p < 0,001$).

Tabela 44. Wyniki badań w zakresie poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych badanych wychowanków w odniesieniu do wyróżnionych skupień

Zmienne	Skupienia								F	p
	1		2		3		4			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Poczucie sensu życia	123,88	9,63	96,38	11,49	112,93	9,44	104,75	11,05	86,73	0,000***
Poczucie własnej skuteczności	34,47	3,04	25,24	3,78	32,70	2,93	28,60	4,73	87,49	0,000***
Samoocena	33,20	3,12	22,77	4,20	26,00	4,03	27,14	2,70	102,50	0,000***
Prężność psychiczna	57,76	6,07	37,80	8,49	53,37	6,48	46,10	11,19	79,86	0,000***
Styl skoncentrowany na zadaniu	60,58	6,57	48,92	7,19	59,73	6,28	47,04	10,31	58,43	0,000***
Styl skoncentrowany na emocjach	35,09	7,64	55,13	9,63	50,09	8,80	37,41	8,59	104,26	0,000***
Styl skoncentrowany na unikaniu	47,26	8,74	49,07	8,41	55,36	8,43	39,38	8,92	26,17	0,000***

Źródło: opracowanie własne.

Do pierwszego skupienia zakwalifikowano 73 osoby, jest to 32% badanych respondentów. Analizując dane zawarte w tabeli 44 można stwierdzić, że skupienie pierwsze, nazwane *typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia*, uzyskuje najwyższe średnie wyniki w zakresie poczucia sensu życia ($M=123,88$; $SD=9,63$), poczucia własnej skuteczności ($M=34,47$; $SD=3,04$), samooceny ($M=33,20$; $SD=3,12$) i prężności psychicznej ($M=57,76$; $SD=6,07$). Wychowankowie zakwalifikowani do tego skupienia mają najwyższe średnie wyniki w stylu *skoncentrowanym na zadaniu* ($M=60,58$; $SD=6,57$) i osiągają najniższe średnie wyniki w zakresie stylu *skoncentrowanego na emocjach* ($M=35,09$; $SD=7,64$).

W drugim skupieniu znalazło się 69 badanych osób, co stanowi 30% wszystkich badanych wychowanków pieczy zastępczej. Grupę tych wychowanków nazwano *typem emocjonalnym źle funkcjonującym o niskim poczuciu sensu życia*. To skupienie charakteryzuje się najniższymi średnimi wynikami w zakresie poczucia sensu życia ($M=96,38$; $SD=11,49$), poczucia własnej skuteczności ($M=25,24$; $SD=3,78$), prężności psychicznej ($M=37,80$; $SD=8,49$) oraz samooceny ($M=22,77$; $SD=4,20$). W tej grupie wychowanków styl *skoncentrowany na emocjach* osiągnął najwyższe średnie wyniki ($M=55,13$; $SD=9,63$).

Trzecie skupienie tworzy 46 badanych wychowanków, czyli 20% wszystkich wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej. Grupę tych wychowanków nazwano *typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia*. W tym skupieniu wychowankowie cechują się przeciętnymi średnimi wynikami w zakresie poczucia sensu życia ($M=112,93$; $SD=9,44$), poczucia własnej skuteczności ($M=32,70$; $SD=2,93$) czy prężności psychicznej ($M=53,37$; $SD=6,48$) i są to wyższe średnie wyniki, aniżeli średnie wyniki badanych zakwalifikowanych do skupienia 2 i skupienia 4. Na podobnym umiarkowanym poziomie utrzymują się średnie wyniki wszystkich trzech stylów radzenia sobie ze stresem: *styl skoncentrowany na zadaniu* ($M=59,73$; $SD=6,28$), *styl skoncentrowany na emocjach* ($M=50,09$; $SD=8,80$) i *styl skoncentrowany na unikaniu* ($M=55,36$; $SD=8,43$), który uzyskał w tym przypadku najwyższe wartości spośród wszystkich 4 skupień.

W czwartym skupieniu znalazło się 42 wychowanków pieczy zastępczej, czyli 18% spośród wszystkich badanych. Grupę tych wychowanków nazwano *typ nieposzukujący o obniżonym poczuciu sensu życia*. Wychowankowie z tego skupienia cechują się obniżonym poziomem sensu życia ($M=104,75$; $SD=11,05$), który nie jest tak niski jak u wychowanków ze skupienia 2. Ponadto, ta grupa cechuje się obniżonymi średnimi wynikami w zakresie poczucia własnej skuteczności ($M=28,60$; $SD=4,73$), prężności psychicznej ($M=46,10$; $SD=11,19$) i samooceny ($M=27,14$; $SD=2,70$). Brak jest wyróżniającego się stylu radzenia sobie ze

stresem, gdyż w trzech stylach obserwuje się obniżone średnie wyniki. Natomiast średnie wyniki *stylu skoncentrowanego na zadaniu* ($M=47,04$; $SD=10,31$) i *stylu skoncentrowanego na unikaniu* ($M=39,38$; $SD=8,92$) w tym skupieniu są najniższe spośród wszystkich skupień.

Dane o poszczególnych skupieniach uwzględniające miejsce pobytu wychowanków pieczy zastępczej prezentuje tabela 45.

Tabela 45. Typ badanych a ich miejsce pobytu

Miejsce pobytu	Typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia		Typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia		Typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia		Typ nieposzukujący o obniżonym poczuciu sensu życia		Razem	
	1		2		3		4			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Placówka opiekuńczo- wychowawcza	30	23	44	34	33	25	23	17	130	100
Rodzina zastępcza	40	46	19	22	12	14	15	17	86	100

$\chi^2=14,47$; $df=3$; $p=0,002$, V Kramera= 0,26.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych dotyczących miejsca pobytu badanych respondentów wykazała, że wśród wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej *typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia* reprezentowany jest przez 46% (40 osób) wychowanków, a wśród wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej reprezentowany jest przez 23% (30 osób). Wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych reprezentujący *typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia* jest 34% (44 osoby), a wśród wychowanków z rodzin zastępczych – 22% (19 osób). *Typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia* występuje u 25% (33 osoby) wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych i u 14% (12 osób) z rodzin zastępczych. *Typ nieposzukujący o obniżonym poczuciu sensu życia* reprezentowany jest przez 17% (23 osoby) wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych i przez 17% (15 osób) wychowanków z rodzin z zastępczych. Analizy z wykorzystaniem testu chi-kwadrat ($\chi^2=4,47$; $df=3$; $p=0,002$) wykazały istotnie statystycznie zależności między wychowankami należącymi do różnych skupień a miejscem ich pobytu.

Kolejną zmienną poddaną analizie była płeć badanych wychowanków. Dane dotyczące tej zmiennej prezentuje tabela 46.

Tabela 46. Typ badanych a ich płeć

Płeć	Typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia		Typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia		Typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia		Typ nieposzukujący o obniżonym poczuciu sensu życia		Razem	
	1		2		3		4		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Kobieta	45	30	49	32	33	22	25	16	152	100
Mężczyzna	28	36	19	25	13	17	17	22	77	100

Chi²= 3,19; df=3; p=0,36; V Kramera= 0,118.

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zaprezentowanych w tabeli 46 wynika, że 30% (45 osób) badanych kobiet i 36% (28 osób) mężczyzn reprezentuje *typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia*. Natomiast *typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia* reprezentuje 32% (49 osób) kobiet oraz 25% (19 osób) mężczyzn. Wśród kobiet *typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia* wynosi 22% (33 osoby), a wśród mężczyzn – 17% (13 osób). *Typ nieposzukujący o obniżonym poczuciu sensu życia* stanowi 16% (25 osób) badanych kobiet i 22% (17 osób) mężczyzn. Najliczniej wśród mężczyzn reprezentowany jest *typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia* (36%), a wśród kobiet – *typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia* (32%). Analizy danych z wykorzystaniem testu chi-kwadrat (Chi²=3,19; df=3; p=0,36) nie wykazały istotnie statystycznych zależności między wychowankami należącymi do różnych skupień a ich płcią.

Następną zmienną poddaną analizie było miejsce zamieszkania badanych wychowanków. Dane dotyczące tego zagadnienia prezentuje tabela 47.

Tabela 47. Typ badanych a ich miejsce zamieszkania

Miejsce zamieszkania	Typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia		Typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia		Typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia		Typ nieposzukujący o obniżonym poczuciu sensu życia		Razem	
	1		2		3		4		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Wieś	19	32	14	24	14	24	12	20	59	100
Małe miasto	42	35	37	31	20	17	20	17	119	100
Miasto powiatowe	5	23	10	45	4	18	3	14	22	100
Miasto wojewódzkie	7	24	7	24	8	28	7	24	29	100

Chi²= 7,44; df=9; p=0,591; V Kramera= 0,120

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zawartych w tabeli 47 wskazuje, że *typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia* występuje u 32% (19 osób) wychowanków z terenów wiejskich, u 35% (42 osoby) wychowanków z małych miast, u 23% (5 osób) wychowanków mieszkających w miastach powiatowych i u 24% (7osób) wychowanków z miast wojewódzkich. *Typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia* reprezentuje 24% (14 osób) wychowanków ze wsi, 31% (37 osób) wychowanków z małych miast, 45% (10 osób) wychowanków z miast na prawach powiatu i 24% (7osób) wychowanków z miast wojewódzkich. *Typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia* występuje u 24% (14 osób) wychowanków mieszkających na wsi, u 17% (20 osób) mieszkających w niedużych miastach, u 18% (4 osoby) wychowanków z miast powiatowych i u 28% (8 osób) wychowanków mieszkających w miastach wojewódzkich. *Typ nieposzukujący o obniżonym poczuciu sensu życia* występuje u 20% (12 osób) wychowanków ze wsi, u 17% (20 osób) badanych z małych miast, u 14% (3 osoby) wychowanków z miast powiatowych i u 24% (7osób) wychowanków z miast wojewódzkich. Analizy danych z wykorzystaniem testu chi-kwadrat ($\chi^2=7,44$; $df=9$; $p=0,591$) nie wykazały istotnie statystycznych zależności między wychowankami należącymi do różnych skupień a ich miejscem zamieszkania.

Przedostatnią zmienną poddaną analizie był wiek badanych wychowanków pieczy zastępczej. Dane dotyczące tego zagadnienia prezentuje tabela 48.

Tabela 48. Typ badanych a ich wiek

Wiek	Typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia		Typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia		Typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia		Typ nieposzukujący o obniżonym poczuciu sensu życia		Razem	
	1		2		3		4			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16	3	13	9	41	5	23	5	23	22	100
17	35	31	36	32	26	24	16	14	113	100
18	12	31	9	23	8	20	10	26	39	100
19	2	17	6	49	2	17	2	17	12	100
20 i więcej	21	49	9	20	5	11	9	20	44	100

$\chi^2= 17,97$; $df=15$; $p= 0,26$; V Kramera= 0,161.

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę wiek badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej przy analizie częstości występowania określonego typu należy wskazać, że *typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia* występuje wśród 13%

(3 osoby) wychowanków 16-letnich, 31% (35 osób) wychowanków 17-letnich, 31% (12 osób) wychowanków 18-letnich, 17% (2 osoby) wychowanków 19-letnich oraz u 49% (21 osób) wychowanków mających 20 i więcej lat. *Typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia* reprezentuje 41% (9 osób) wychowanków 16-letnich, 32% (36 osób) wychowanków 17-letnich, 23% (9 osób) wychowanków 18-letnich, 49% (6 osób) wychowanków 19-letnich oraz u 20% (9 osób) wychowanków mających 20 i więcej lat. *Typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia* występuje u 23% (5 osób) wychowanków 16-letnich, 24% (26 osób) wychowanków 17-letnich, 20% (8 osób) wychowanków 18-letnich, 17% (2 osoby) wychowanków 19-letnich oraz u 11% (5 osób) wychowanków mających 20 i więcej lat. *Typ nieposzukujący o obniżonym poczuciu sensu życia* reprezentowany jest przez 23% (5 osób) wychowanków 16-letnich, 14% (16 osób) wychowanków 17-letnich, 26% (10 osób) wychowanków 18-letnich, 17% (2 osoby) wychowanków 19-letnich oraz u 20% (9 osób) wychowanków mających 20 i więcej lat. Analizy danych z wykorzystaniem testu chi-kwadrat ($\chi^2=17,97$; $df=15$; $p=0,26$) nie wykazały istotnie statystycznych zależności między wychowankami należącymi do różnych skupień a ich wiekiem.

Typ szkoły do jakiej uczęszczają badani wychowankowie instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej był ostatnią zmienną uwzględnioną w niniejszych analizach (tabela 49).

Tabela 49. Typ badanych, a rodzaj szkoły, do której uczęszczają

Typ szkoły	Typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia		Typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia		Typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia		Typ nieposzukujący o obniżonym poczuciu sensu życia		Razem	
	1		2		3		4			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Szkoła podstawowa	0	0	4	57	1	14	2	29	7	100
Szkoła branżowa	23	29	24	30	15	19	18	22	80	100
Technikum	19	35	15	28	13	24	7	13	54	100
Liceum	15	34	10	23	10	23	9	20	44	100
Szkoła policealna	2	40	2	40	0	0	1	20	5	100
Szkoła wyższa	10	53	5	25	2	11	2	11	19	100
Brak odpowiedzi	4	20	8	40	5	25	3	15	20	100

$\chi^2= 21,14$; $df=27$; $p= 0,78$; V Kramera= 0,175.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zawartych w tabeli 49 wskazuje, że *typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia* występuje u 29% (23 osoby) wychowanków uczących się w szkołach branżowych, u 35% (19 osób) wychowanków uczęszczających do technikum, u 34% (15 osób) wychowanków uczęszczających do liceum, u 40% (2 osoby) badanych pobierających naukę w szkołach policealnych i u 53% (10 osób) wychowanków studiujących oraz u 20% (4 osób) wychowanków nie uczących się. *Typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia* reprezentuje 57% (4 osoby) wychowanków kształcących się w szkołach podstawowych, 30% (24 osoby) wychowanków uczących się w szkołach branżowych, 28% (15 osób) badanych chodzących do technikum, 23% (10 osób) wychowanków uczących się w liceum, 40% (2 osoby) wychowanków pobierających naukę w szkołach policealnych i u 25% (5 osób) badanych studiujących. Ten typ występuje u 40% (8 osób) wychowanków nie uczących się w jakiejkolwiek szkole. *Typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia* występuje u 14% (1 osoba) wychowanków ze szkół podstawowych, u 19% (15 osób) wychowanków uczących się w szkołach branżowych, u 24% (13 osób) wychowanków uczęszczających do technikum, u 23% (10 osób) wychowanków uczęszczających do liceum oraz u 11% (2 osoby) wychowanków studiujących, a 25% (5 osób) wychowanków reprezentujących ten typ nie uczy się nigdzie. *Typ nieposzukujący o obniżonym poczuciu sensu życia* reprezentuje 29% (2 osoby) wychowanków kształcących się w szkołach podstawowych, 22% (18 osób) wychowanków uczących się w szkołach branżowych, 13% (7 osób) badanych z technikum, 20% (9 osób) badanych z liceum, 20% (1 osoba) wychowanków pobierających naukę w szkołach policealnych i 11% (2 osoby) badanych studiujących. Ten typ występuje u 15% (3 osoby) wychowanków nie uczących się w jakiejkolwiek szkole. Analizy danych z wykorzystaniem testu chi-kwadrat ($\chi^2= 21,14$; $df=27$; $p=0,78$) nie wykazały istotnie statystycznych zależności między wychowankami należącymi do różnych skupień a typem szkoły, do jakiej uczęszczają.

Rozdział VI. Podsumowanie i dyskusja wyników

Celem niniejszych badań było określenie zależności między wybranymi zasobami osobistymi wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej, stojących u progu usamodzielnienia a ich poczuciem sensu życia, jak również ustalenie typów wychowanków pieczy zastępczej na podstawie posiadanych przez nich zasobów. Tak sformułowany cel badań pozwolił na wyodrębnienie pytań badawczych dotyczących: poziomu zmiennych u badanych wychowanków; charakteru zależności pomiędzy poczuciem sensu życia a prężnością psychiczną, radzeniem sobie ze stresem, poczuciem własnej skuteczności i samooceną. Istotnym elementem była próba dokonania typologii wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia ze względu na ich poczucie sensu życia i posiadane przez nich zasoby osobiste.

Realizacja celów badań była możliwa dzięki przeprowadzeniu badania ilościowego wśród 230 wychowanków pieczy zastępczej w wieku 16–20 lat, którzy przebywają w rodzinach zastępczych i placówkach opiekuńczo-wychowawczych na terenie kraju. W badaniach zastosowano następujące narzędzia badawcze: *Skalę Poczucia Sensu Życia* skonstruowaną przez autorkę niniejszej dysertacji, *Skalę Pomiaru Prężności* (SPP-18) Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego, *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych* (CISS) autorstwa Endler i Parker, a w polskiej adaptacji – Strelau i Jaworowskiej, *Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności* (GSES) Schwarzer, Jerusalem i Juczyńskiego oraz *Skalę Samooceny* (SES) Rosenberga. Dane, które uzyskano w toku badań, zaprezentowano w rozdziale V. Stosując analizę skupień metodą k-średnich wyodrębniono cztery typy wychowanków, którym przyporządkowano nazwy odzwierciedlające poziom branych pod uwagę zmiennych: skupienie 1 – typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia, skupienie 2 – typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia, skupienie 3 – typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia, skupienie 4 – typ nieposzukujący o obniżonym poczuciu sensu życia.

W tej części rozprawy zostanie przeprowadzone podsumowanie z dyskusją wyników. Wyniki najbardziej znaczące w perspektywie celu pracy zostaną omówione w porządku zgodnym z kolejnością postawionych hipotez.

6.1. Poziom poczucia sensu życia i zasobów osobistych (prężności, radzenia sobie ze stresem, poczucia własnej skuteczności i samooceny)

W pierwszej części analiz określono, jaki jest poziom poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych badanych wychowanków z pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia. Zgodnie z regułami metodologii badań społecznych nie postawiono w tym przypadku hipotez, gdyż problemy badawcze miały charakter eksploracyjny.

Analiza danych ilościowych dotyczących poczucia sensu życia pozwoliła na stwierdzenie, że uczestniczący w badaniach wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych, jak również wychowankowie rodzin zastępczych najczęściej prezentują przeciętny poziom poczucia sensu życia. Jest to spójne z wynikami badań dotyczących sensu życia wychowanków pieczy zastępczej. Wskazują one, że wychowankowie z placówek opiekuńczo-wychowawczych prezentują przeciętny poziom poczucia sensu życia, podobnie jak młodzież wychowująca się w rodzinach naturalnych (Meissner-Łozińska, 2010). Jednak liczne badania przeprowadzone w innych krajach wskazują odwrotne tendencje, tj. zmienne dotyczące poczucia sensu życia i wartości egzystencjalnych zazwyczaj cechują się niższym poziomem wśród dzieci i młodzieży z pieczy zastępczej od ich rówieśników. Jakość życia, w której uwzględniono zmienne istotne dla formułowania się poczucia sensu życia, jest niższa u młodzieży z pieczy zastępczej, aniżeli u tej wychowującej się w rodzinie biologicznej (Carbone, Sawyer, Searle, Robinson, 2007). Badania dotyczące jakości funkcjonowania wychowanków pieczy zastępczej wskazują, że częściej borykają się oni z problemami dotyczącymi wszystkich obszarów aktywności egzystencjalno-społecznej (Barth, 1990; Greenen, Powers, 2007; Gypen, Vanderfaellie, De Maeyer, Belenger, Van Holen, 2017). Pobyt w pieczy zastępczej jest czynnikiem ryzyka w zakresie zdrowia psychicznego wśród adolescentów (Barth, Wildfire, Green, 2006; Gramkowski, Kools, Paul, Boye, Monasterio, Robbins, 2009; Turney, Wildeman, 2016) i odciska ślad w tożsamości wychowanków, gdyż przyczynia się do dewaluacji siebie i kształtowania nastawienia obronnego (Kools, Kools, 1999). Oznacza to, że pobyt w pieczy może się przyczynić do frustracji, lęków, poczucia niezrozumienia innych i świata, a w konsekwencji – do niechęci względem życia. Wymienione zmienne ściśle łączą się z odkrywaniem poczucia sensu życia, więc deficyty tego obszaru mogą zwiększać ryzyko zaburzeń natury psychicznej i kryzysów egzystencjalnych (Grochmal-Bach, Czajkowski, Pulak, 1996; Klima, Szczukiewicz, 2018; Kielan, Olejniczak, 2018).

Przytoczone wyniki wskazują na liczne trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i rodzin

zastępczych. Taka eksploracja deficytów i negatywnych konsekwencji sprzyja koncentracji na problemach wychowanków pieczy zastępczej, a nie na ich potrzebach (Steenbakkers, Van Der Steen, Grietens, 2018). Z punktu widzenia ich dobra zasadną jest analiza potencjalnych potrzeb psychologicznych, których zaspokojenie znacząco poprawiłoby ich dobrostan psychiczny, będący fundamentem kształtowania się poczucia sensu życia. Badania własne nie uwzględniły zmiennych takich jak długość pobytu w pieczy czy potencjalne zmiany miejsca pobytu w pieczy zastępczej wychowanków, od których często zależy jakość funkcjonowania biopsychospołecznego usamodzielnionych (Newton, Litrownik, Landsverk, 2000).

Uzyskane wyniki w zakresie prężności psychicznej napawają optymizmem, gdyż ponad 43% wszystkich badanych wychowanków charakteryzuje się wysokim poziomem prężności. Co więcej, biorąc pod uwagę miejsce pobytu badanej młodzieży okazuje się, że ponad 53% podopiecznych z rodzin zastępczych posiada wysoką prężność psychiczną, a ponad 38% wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych cechuje się wysokim poziomem tej zmiennej. Uzyskane rezultaty są kompatybilne z wynikami innych badań (Drapeau, Saint-Jacque., Lépine, Bégin, Bernard, 2007; Davidson-Arad, Navaro-Bitton, 2015; Strolin-Goltzman, Woodhouse, Suter, Werrbach, 2016), które potwierdzają, że negatywne doświadczenia młodzieży, a za takie uważa się pobyt w pieczy zastępczej, kształtują w młodym człowieku przekonanie, że jest prężny psychicznie i zdolny do przewyciężenia pojawiających się trudności. Ponadto, badania przeprowadzone wśród rodzin zastępczych spokrewnionych i niespokrewnionych wskazują, jakoby te pierwsze bardziej sprzyjały rozwojowi prężności psychicznej u podopiecznego (Metzger, 2008). Interesującym jest fakt, że konstruowane są modele łączące teorie rozwojowe z socjalną praktyką, których celem jest długoterminowe wspieranie wychowanków pieczy zastępczej, aby w życiu samodzielnym pomyślnie radzili sobie z wyzwaniami, niepowodzeniami (Schofield, Beek, 2005). Takie pojmowanie prężności psychicznej jest perspektywiczne, gdyż zakłada, że przy odpowiednich oddziaływaniach wychowawczych oraz właściwym określeniu czynników ryzyka i czynników chroniących, wychowankowie mogą opuścić pieczę zastępczą z potencjalnie wykształconą cechą jaką jest prężność psychiczna, która ułatwi im funkcjonowanie w dorosłym życiu (Shpiegel, 2016).

Radzenie sobie ze stresem było kolejną zmienną, której pomiaru dokonano w grupie badanych wychowanków. Ciekawą kwestią jest, że żaden ze stylów radzenia sobie ze stresem nie był dominujący, gdyż suma wyników przeciętnych i wysokich stanowiła średnio ponad 60% (zarówno wśród ogółu wychowanków jak i z uwzględnieniem ich miejsca pobytu) wszystkich wyników w każdym ze stylów: *skoncentrowanym na zadaniu, na emocjach, na unikaniu czy angażowaniu się w czynności zastępcze i poszukiwaniu kontaktów towarzyskich*. Odzwierciedla

to tendencje ujawnione przez innych badaczy wskazujące, iż wychowankowie pieczy zastępczej cechują się elastycznością w radzeniu sobie ze stresem: w zależności od rodzaju problemu czy ewolucji perspektywy czasowej ulegają zmianie ich sposoby radzenia sobie z trudnościami (Jackson, Huffhines, Stone, Fleming, Gabrielli, 2017; Tahkola, Metsäpelto, Ruohotie-Lyhty, Poikkeus, 2021). Na tym tle bardzo wyróżniają się wyniki badań przeprowadzonych w Chinach, gdyż wskazują jednoznacznie, że wychowankowie pieczy zastępczej w głównej mierze preferują unikowe style radzenia sobie ze stresem (Liu, Sun, Zhang, Tan, Anderson, Guo, 2022). Taka różnica może wynikać z faktu, że w omawianych badaniach wzięto pod uwagę wychowanków tylko instytucjonalnej pieczy zastępczej, a badana próba nie była liczna, dotyczyła tylko jednego regionu z populacji odmiennego kręgu kulturowego. Przegląd wielu badań dotyczących radzenia sobie ze stresem, przez wychowanków pieczy zastępczej z różnych krajów po opuszczeniu pieczy, wskazuje, że na poziomie deklaracyjnym, cechują się oni elastycznością w stosowaniu poszczególnych stylów i strategii radzenia sobie ze stresem (Häggman-Laitila, Saloekkilä, Karki, 2019). Natomiast raporty dotyczące losów usamodzielnionych wychowanków sugerują, że nie są oni tak zaradni i elastyczni jak deklarują (Sołtys, Kulig, 2012; NIK, 2014; Abramowicz, Strzałkowska, 2014).

Kolejną zmienną, która została poddana analizie, było poczucie własnej skuteczności. Wśród wszystkich badanych wychowanków stojących u progu usamodzielnienia poziom wysoki poczucia własnej skuteczności reprezentowany jest przez 63%, a uwzględniając podział wychowanków ze względu na miejsce pobytu, wyniki są równie entuzjastyczne: 61% wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych cechuje się wysokim poczuciem własnej skuteczności, a w przypadku wychowanków z rodzin zastępczych jest to aż 71%. Podobne wyniki zaobserwowano w innych badaniach (Cepukiene, Pakrosnis, Ulinskaite, 2018; Blakeslee, Kothari, Miller, 2023) z tą różnicą, że wychowankowie w innych krajach zostali objęci specjalistycznym wsparciem w postaci programów profilaktyczno-terapeutycznych, które z założenia miały zwiększyć ich poczucie własnej skuteczności. Badanie poczucia własnej skuteczności wśród polskich wychowanków pieczy zastępczej nie wyczerpało zagadnienia, gdyż dotychczas podejmowane badania najczęściej koncentrują się na samodzielności i zdolności do życia poza placówką opiekuńczo-wychowawczą bądź rodziną zastępczą (Mielczarek, 2018; Cieślukowska-Ryczko, Dobińska, 2020). Warto odnotować, że w instytucjonalnej pieczy zastępczej coraz częściej promuje się pozytywną profilaktykę, która nie skupia się na prewencji niepożądanych zachowań wśród dzieci i młodzieży, ale na holistycznym postrzeganiu osoby wychowanka, ze szczególnym uwzględnieniem jego wymiaru egzystencjalnego i podmiotowego (Jarosz, 2021).

Ostatnim zasobem osobistym uwzględnionym w niniejszych badaniach jest samoocena. Jest to konstrukt teoretyczny, który wielokrotnie pojawia się w dyskusjach dotyczących dobrostanu psychicznego wychowanków pieczy zastępczej, niejako stając się argumentem za deinstytucjonalizacją pieczy zastępczej na rzecz rodzicielstwa zastępczego. Ma to potwierdzenie w przeprowadzonym badaniu, gdyż bardzo niską i niską samooceną cechuje się około połowa badanych wychowanków z pieczy zastępczej, z tą różnicą, że wśród wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej ten poziom prezentuje około 30%. Samoocena jest postawą wobec siebie i jest zmienną warunkującą prawidłowe funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie, a której niska wartość własnej osoby ma bezpośrednie przełożenie na jakość relacji rówieśniczych (Thompson, Wojciak, Cooley, 2016). Dotychczasowe badania poświęcone problematyce samooceny nie napawają optymizmem, gdyż wprost wskazują, że młodzi ludzie będący w pieczy zastępczej mają niższą samoocenę niż rówieśnicy wychowujący się w rodzinach naturalnych (Gil, Bogart, 1982; Chudnicki, 2005; Bedus, 2012; Nowak, 2022; Kawala, 2023).

W literaturze krajowej i międzynarodowej dostępne są liczne wyniki badań jakościowych (Butarewicz-Głowacka, Chomiuk, Jabłońska, 2021; Abramowicz, Strzałkowska, 2014; Golczyńska-Grondas, 2012) czy ilościowych (Wiktorowicz-Sosnowska, 2023; Gocman, Szarzyńska, 2016; Gocman, Szarzyńska, Toro, 2013), których celem jest określenie jakości życia czy sytuacji psychicznej wychowanków przebywających w pieczy zastępczej i tych, którzy usamodzielnili się. Często wskazują one na liczne trudności natury egzystencjonalnej (Montgomery, 2011) i psychologicznej (Jones, 2018; Martin, 2015; Salazar i in. 2016) wychowanków różnych form pieczy zastępczej, akcentując złożoność uwarunkowań wejścia w dorosłość od wielu czynników. Powyższe rozważania mają na celu poszerzenie pola dyskusji na temat czynników, które mają związek z usamodzielnieniem wychowanków i jakością ich wejścia w dorosłość.

6.2. Różnice pomiędzy wychowankami instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej w zakresie poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych (prężność, radzenie sobie ze stresem, poczucie własnej skuteczności i samoocena)

Hipoteza 1 zakładała, że: *istnieją różnice w zakresie poczucia sensu życia pomiędzy wychowankami instytucjonalnej a wychowankami rodzinnej pieczy zastępczej*. Uzyskane wyniki badań częściowo potwierdzają to przewidywanie. Przeprowadzona analiza uzyskanych wyników badań wskazuje, iż występują różnice w zakresie ogólnego poczucia sensu życia pomiędzy wychowankami z instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej. Wychowankowie,

którzy przebywają w rodzinnej pieczy zastępczej cechują się wyższym poczuciem sensu życia niż wychowankowie, którzy przebywają w instytucjonalnej pieczy zastępczej i ta tendencja obserwowana jest również w dwóch obszarach poczucia sensu życia, tj. *pogodzenie z własnym losem oraz ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji*. Jest to spójne z wieloma dotychczasowymi raportami (Ruszkowska, 2020; Hrynkiewicz, 2006; Kolankiewicz, 2006) i wynikami badań (Kwak, 2006), które wskazują przewagę rodzinnej pieczy zastępczej nad instytucjonalną. W tych badaniach wskazuje się na konstytuującą rolę formy pieczy zastępczej w kształtowaniu się osobowości podopiecznych. Zatem z zasady winno się dążyć do zastępowania placówek opiekuńczo-wychowawczych rodzinami zastępczymi. Jednak takie radykalne stanowisko spotyka się z naukową polemiką, która sugeruje, aby obie formy traktować jako komplementarne, a nie przeciwstawne (Gdańska Fundacja Innowacji Społecznych, 2014; Andrzejewski, 2012; Andrzejewski 2006). Natomiast wyniki wychowanków obu grup nie różnią się statystycznie pod względem *pozytywnej orientacji i świadomości celów życiowych*.

Hipoteza 2 zakładała, że: *istnieją różnice w zakresie posiadanych zasobów osobistych pomiędzy wychowankami instytucjonalnej a rodzinnej pieczy zastępczej*. Uzyskane wyniki badań, tak jak w przypadku poczucia sensu życia, częściowo ją potwierdzają. Wychowankowie z placówek opiekuńczo-wychowawczych i z rodzin zastępczych nie różnią się pod względem ogólnej prężności psychicznej, ani w trzech jej czynnikach jakimi są: *wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu*. Oznacza to, że poziom prężności psychicznej u wychowanków nie jest uzależniony od formy pieczy zastępczej. Prężność jest pojęciem złożonym, wielowymiarowym i dynamicznym, które jest różnie definiowane. Wspólnym elementem wszystkich ujęć jest rozumienie prężności psychicznej jako umiejętności przetrwania wobec przeciwności losu (Southwick, Charney, 2018, s. 8). Ma to swoje odzwierciedlenie w mnogości badań nad prężnością psychiczną, które potwierdzają, że trudności życiowe często są czynnikiem sprzyjającym kształtowaniu się tej właściwości osobowej (Harvey, Delfabbro, 2004) niezależnie od kręgu kulturowego (Ungar, Liebenberg, Boothroyd, Kwong, Lee, Leblanc, Duque, Makhnach, 2008) czy pochodzenia etnicznego (Marks, Woolverton, Coll, 2020). W badaniach obejmujących aż 6 państw wykazano, że młodzież, która doświadczyła przymusowej migracji, cechuje się wysoką prężnością przy jednoczesnym obniżeniu poziomu zachowań prospołecznych i utrudnionych kontaktów rówieśniczych (Gatt, i in. 2020). Natomiast badania wychowanków z placówek resocjalizacyjnych wykazują, że podopieczni z objawami głębokiej demoralizacji

i niedostosowani społecznie cechują się niższym nasileniem prężności psychicznej (Mudrecka, 2020). Nasuwa się wniosek, że istnieje granica umiejętności dostosowania się do trudów życiowych, której przekroczenie przekształca się w zachowania antyspołeczne i autodestrukcyjne.

W przypadku czynnika prężności psychicznej, *optymistyczne nastawienia i energia*, założenia hipotezy 2, potwierdziły się. Występuje różnica pomiędzy grupami, tj. wychowankowie z rodzin zastępczych stojący u progu usamodzielnienia mają wyższy czynnik prężności psychicznej jakim jest *optymistyczne nastawienie i energia*, aniżeli wychowankowie z placówek opiekuńczo-wychowawczych, co być może ma związek z odmienną budową otoczenia (w porównaniu do placówek opiekuńczo-wychowawczych w rodzinach zastępczych pojawia się schemat rodziny czy osoba matki zastępczej), wykazano bowiem zależność prężności psychicznej od relacji z matką i struktury rodziny (Napora, 2021). Co więcej, z punktu widzenia kształtowania się prężności psychicznej, obok indywidualnych cech osobowości, równie ważne jest znaczące dla młodego człowieka środowisko, które sprzyja jego rozwojowi psychospołecznemu (Ungar, Hadfield, 2019).

Kolejną poddaną weryfikacji empirycznej zmienną było radzenia sobie ze stresem. Wychowankowie z placówek opiekuńczo-wychowawczych częściej stosują *styl skoncentrowany na emocjach* niż rówieśnicy z rodzin zastępczych. Przeprowadzone badania wśród adolescentów wskazują, że ci preferujący *styl skoncentrowany na emocjach* charakteryzują się trudnościami w komunikowaniu się z rówieśnikami (Napora, Kornacka-Skwara, 2022). Analiza kontekstu wychowawczego dzieci i młodzieży z placówek opiekuńczo-wychowawczych potwierdza konieczność zwiększenia działań wychowawców, których celem jest usprawnienie komunikacji pomiędzy wychowankami (Gajewska, 2004a), gdyż deficyty w tym obszarze mają przełożenie na inne obszary funkcjonowania psychospołecznego. Co więcej, wychowankowie instytucjonalnej pieczy zastępczej są bardziej podatni na zachowania ryzykowne, impulsywne, noszące znamiona demoralizacji (Niewiadomska, 2005; Pisarska, Okulicz-Kozaryn, 2008). Wykazano związek pomiędzy emocjonalnym reagowaniem na stres a skłonnością do jego redukcji za pomocą substancji psychoaktywnych, co ostatecznie przyczynia się do jego nasilenia (Konaszewski, Niesiobędzka, Kolemba, 2019). Kwestią ciekawą jest fakt, że młodzież niedostosowana społecznie, która preferuje *styl skoncentrowany na emocjach* ma mniejszą skłonność do psychopatii, aniżeli ta która preferuje *styl skoncentrowany na zadaniu* (Nowakowski, Wróbel, 2021). Wyniki dotyczące pozostałych stylów radzenia sobie ze stresem wskazują, że obie grupy nie różnią się pod ich względem.

W zakresie poczucia własnej skuteczności wychowankowie obu form pieczy zastępczej nie różnią się pomiędzy sobą. Badania nad poczuciem własnej skuteczności często są próbą dokonania analizy porównawczej pomiędzy wychowankami a innymi grupami. Przykładami są te wskazujące na wyższe poczucie własnej skuteczności młodzieży zaangażowanej w wolontariat (Grzesik, Piotrowski, Sikorska, 2022) i wyższe poczucie własnej skuteczności adolescentów wychowujących się w rodzinach niż młodzieży przebywającej w placówkach typu socjalizującego (Sitarczyk, Łukasik, 2014). Innym przykładem eksploracji poczucia własnej skuteczności jest badanie tej zmiennej wśród jednej grupy wychowanków pieczy zastępczej, jednak w odstępie kilku lat. Takie pomiary wskazują, że poczucie własnej skuteczności wzrasta wraz z wiekiem wychowanka (Valdez, Lim, Parker, 2015). Można tłumaczyć to zwiększającym się poziomem dojrzałości, aspiracji życiowych czy realizacją kolejnych etapów edukacyjnych. Badania analizujące związki poczucia własnej skuteczności ze strukturą rodziny, tj. uwzględniające, czy badany pochodzi z rodziny pełnej, niepełnej, czy zrekonstruowanej, wskazują, iż nie ma zależności pomiędzy tą zmienną a budową systemu rodzinnego (Piotrów, Gumowska, Koprowicz, 2019).

Analiza wyników dotyczących samooceny wychowanków wskazuje, że wychowankowie z rodzin zastępczych cechują się wyższą samooceną od wychowanków z placówek opiekuńczo-wychowawczych. Być może ma to związek z faktem, że w Polsce dominującym typem są rodziny zastępcze oparte na więzach krwi (GUS, 2023), a z punktu widzenia adolescenta istotne jest poznanie pochodzenia i świadomość rodziny biologicznej, gdyż jest to powiązane z jakością życia i obrazem siebie (Jozefiak, Kayed, Ranøyen, Greger, Wallander, Wichstrøm, 2017; Neagu, Sebba, 2019). Zazwyczaj wychowankowie pieczy zastępczej są w badaniach ujmowani jako całość, bez rozróżnienia na instytucjonalną i rodzinną pieczę zastępczą. Nie jest zatem dziwne, że samoocena podopiecznych jest obniżona w porównaniu do młodzieży przebywającej w środowisku naturalnym (Gil, Bogart, 1982; Chudnicki, 2005; Juros, Biały, 2010; NIK 2014). Tym samym powinna być uznana wyższość środowiska rodzinnego nad środowiskiem zastępczym w zakresie wzmocnienia samooceny, jednak istnieją wyniki badań, które temu przeczą. Przeprowadzone badania przez Kupca (2014) wykazały, iż podopieczni placówek resocjalizacyjnych mają wyższą samoocenę niż uczniowie uczący się w szkołach publicznych. Pojedynczy optymistyczny przypadek, w dodatku odnoszący się do innego typu placówki publicznej, jakim są młodzieżowe ośrodki wychowawcze, powinno traktować się jako impuls do dalszych analiz i pogłębionych badań bez nadmiernej generalizacji.

6.3. Zależność pomiędzy poczuciem sensu życia a zasobami osobistymi (prężnością, radzeniem sobie ze stresem, poczuciem własnej skuteczności i samooceną)

Hipoteza 3 zakładała, że *istnieje wprost proporcjonalna zależność pomiędzy poczuciem sensu życia a zasobami osobistymi wychowanków pieczy zastępczej*. Uzyskane wyniki badań wskazują, że istnieją zależności pomiędzy poczuciem sensu życia a następującymi zmiennymi: prężnością psychiczną, radzeniem sobie ze stresem, poczuciem własnej skuteczności i samooceną. Związki te charakteryzują się zróżnicowanym natężeniem w poszczególnych obszarach i podskalach.

Wynik ogólny poczucia sensu życia silnie dodatnio koreluje z prężnością psychiczną oraz jej następującymi obszarami: *optymistyczne nastawienie i energia, wytrwałość i determinacja w działaniu, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu*. Oznacza to, że u badanych wychowanków poziom prężności psychicznej i jej obszarów pozytywnie wiąże się z poczuciem sensu życia, tj. wraz ze wzrostem wyników w zakresie prężności psychicznej następuje wzrost wyników dotyczących poczucia sensu życia. W literaturze przedmiotu istnieje wiele wyników badań dotyczących związku między poczuciem sensu życia a prężnością, które potwierdzają tę zależność (Ostafin, Proulx, 2020), którą obserwuje się wśród różnych grup społecznych (Szajnicka, Pilecka, Ostrowski, 2014; Lee, 2020; Arslan, Yildirim, 2021; Lasota, Mróz, 2021). Przedstawione wyniki badań własnych wskazują, iż wraz ze wzrostem prężności psychicznej i jej wszystkich obszarów w sposób umiarkowany zwiększa się obszar poczucia sensu życia jakim jest *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych*, która ukierunkowuje aktywności jednostki na przyszłość. Wyniki innych badań potwierdzają, że czynnikiem sprzyjającym dobrostanowi psychicznemu jest pozytywna wizja realizacji celów w perspektywie czasowej (Caprara i in., 2010; Dursun, 2012).

Silną zależność zaobserwowano pomiędzy wynikiem ogólnym poczucia sensu życia a *stylem skoncentrowanym na zadaniu*. Inni badacze również potwierdzili, że preferencja *stylu skoncentrowanego na zadaniu* sprzyja wyższemu poczuciu sensu życia (Szabała, 2015), gdyż stosowanie proaktywnych form radzenia sobie ze stresem sprzyja przekonaniu, że życie jest sensowne (Bakracheva, 2019). Ujemny umiarkowany związek występuje pomiędzy poczuciem sensu życia a *stylem skoncentrowanym na emocjach*, co potwierdza się w innych badaniach (Ward, Womick, Titova, King, 2023). W przypadku tego stylu *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* korelacja jest pozytywna i ma również potwierdzenie w badaniach osób starszych (Pikuła, 2016) czy osób młodych (Dąbrowska, 2016). Silnie ujemną zależność obserwuje się pomiędzy podskala poczucia sensu życia *oceną dotychczasowych wyborów i podejmowanych*

decyzji a stylem skoncentrowanym na emocjach. Oznacza to, że wychowankowie, którzy najczęściej stosują ten styl, gorzej oceniają swoje wybory i działania. Innymi słowy, osoby, które w konfrontacji ze stresem koncentrują się na emocjach, w perspektywie czasu krytyczniej oceniają podjęte przez siebie decyzje. Potwierdzają to wyniki badań wskazujące, że jednostki preferujące *styl skoncentrowany na emocjach* mają względem siebie mniej współczucia i zdają się być bardziej rozczarowane (Daniel-Sielańczyk, Źycińska, Bąk-Sosnowska, 2019).

W niniejszych badaniach *pozytywna orientacja życiowa i świadomość celów życiowych* silnie koreluje ze *stylem skoncentrowanym na zadaniu*. Oznacza to, że wychowankowie, którzy w zderzeniu z wydarzeniem stresowym wybierają działanie, są optymistycznie nastawieni do życia i cechują się świadomością własnych dążeń. Umiarkowana dodatnia zależność wymienionego obszaru poczucia sensu życia ze stylem *poszukiwanie kontaktów towarzyskich* może przejawiać się wśród wychowanków pieczy zastępczej umiejętnością poszukiwania wsparcia w sytuacjach stresogennych przy jednoczesnym pozytywnym nastawieniu ku przyszłości. Wiele wyników badań potwierdza, że występuje związek potrzeby kontaktów społecznych w codziennym życiu z poczuciem sensu życia (Stavrova, Luhmann, 2016; Volkert, Härter, Dehoust, Ausín, Canuto, Ronch, Andreas, 2019). Przytoczone badania potwierdzają założenia, że poczucie sensu życia jest zmienną, która ma związek ze sposobem radzenia sobie ze stresem (Halama, 2014; Rychlik, 2018). Należy wziąć pod uwagę fakt, że sposób radzenia sobie ze stresem i trudnymi wydarzeniami może być warunkowany duchowością i określoną przynależnością religijną, od której zależne jest poczucie sensu życia (Del Castillo, Alino, 2020). Natomiast badania wśród osób, których sytuacja życiowa (np. przewlekła choroba, bezrobocie) z założenia obniża poczucie sensu życia, wykazały brak związku pomiędzy tą zmienną a stylami radzenia sobie ze stresem (Cepuch, Futoma, Dębska, 2010; Wysocka- Pleczyk, Słowik, 2012; Mroczkowska, Białkowska, 2014; Laurman-Jarząbek, 2022).

Silną dodatnią korelację obserwuje się pomiędzy wynikiem ogólnym poczucia sensu życia a poczuciem własnej skuteczności. Podobnie jest w przypadku podskali poczucia sensu życia *pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych* a poczuciem własnej skuteczności, tutaj również obserwuje się silną pozytywną zależność. Taki wynik jest kolejnym przykładem potwierdzonej zależności pomiędzy tym zmiennymi (Krok, Gierymski, 2019; Wang, i in., 2021; Yuen, Datu, 2021). Poczucie własnej skuteczności jest właściwością osobową, która w sposób znaczący przyczynia się do kształtowania poczucia sensu życia (Lightsey, Boyraz, Ervin, Rarey, Gharibian Gharghani, Maxwell, 2014). Badania ukierunkowujące poczucie własnej skuteczności jako zmiennej zależnej od poczucia sensu życia, również potwierdzają

związek pomiędzy tymi zmiennymi (Lewis, Raque-Bogdan, Lee, Rao, 2018) oraz wskazują pośredniczącą rolę poczucia własnej skuteczności w występowaniu zachowań prospołecznych, jakości życia czy pasji i zainteresowań (Appelbaum, 1996; Nauta, 2004; Strobel, Tumasjan, Spörrle, 2011; Cheng, i in., 2020). Poczucie własnej skuteczności jest wielopoziomowym i wieloaspektowym zestawem przekonań jednostki o zdolności do działania w różnorodnych sytuacjach. Jest to konstrukt teoretyczny, który przejawia się w myślach, uczuciach i zachowaniu człowieka. Jego rozwój jest ściśle powiązany z doświadczeniami, kompetencjami i zadaniami rozwojowymi jednostki w różnych dziedzinach na różnych etapach życia. Oznacza to, że przy odpowiedniej stymulacji i treningu w sytuacjach wychowawczych można przyczynić się do jego zwiększenia (Tsang, Hui, Law, 2012). Takie działania w konsekwencji mogą wesprzeć proces odkrywania własnego poczucia sensu życia u wychowanka.

Wyniki badań dotyczące związku samooceny z poczuciem sensu życia wskazują, że są one od siebie silnie zależne. Oznacza to, że wraz ze wzrostem samooceny obserwuje się wzrost poczucia sensu życia. Dotyczy to wszystkich podskal poczucia sensu życia, choć poszczególne korelacje różnią się między sobą natężeniem. Niemniej, wszystkie są silne lub umiarkowane. Uzyskane wyniki są zbieżne z innymi wynikami badań, które analizują powiązania pomiędzy samooceną a poczuciem sensu życia (Schlegel, Hicks, King, Arndt, 2011; Orth, Robins, Widaman, 2012; Morek, Polczyk, Szpitalak, 2018; Wenta, Skrzypińska, 2020). Samoocena jako zasób osobisty jest jednym z podstawowych elementów konstytuujących dobrostan psychofizyczny człowieka. Wobec tego, korelacje samooceny z poczuciem sensu życia, czyli zmienną warunkującą jakość życia i wyznaczającą jego kierunek, wydają się być oczywistym faktem, który potwierdzony jest licznymi badaniami.

6.4. Typologia wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia na podstawie ich poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych

Założenia hipotezy 4, iż *przynależność do wyodrębnionych typów wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia zależy od poczucia sensu życia i posiadanych przez nich zasobów osobistych*, zostały potwierdzone. Na podstawie przeprowadzonej analizy skupień wyodrębniono cztery typy wychowanków, które różnią się między sobą odmiennymi poziomami poczucia sensu życia i zasobów osobistych.

Pierwszym z nich jest *typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia*. Czynnikiem wyróżniającym ten typ spośród innych, jest wysoka samoocena osób tworzących tę grupę. Takie osoby mają pozytywne uczucia i myśli względem siebie.

Najprawdopodobniej na takie przekonanie składają się inne cechy osobowości, które konstytuują ten typ, tj. wysoki poziom poczucia własnej skuteczności, który stanowi przekonanie o sukcesie podejmowanych działań i wysoki poziom prężności psychicznej, który pozwala przetrwać w trudnych sytuacjach i przeżyć potencjalne porażki. Takie właściwości osobowościowe sprzyjają wyraźnej preferencji do zadaniowego radzenia sobie ze stresem, czyli stosowania proaktywnych metod w rozwiązywaniu problemów. *Typ zadaniowy dobrze funkcjonujący o wysokim poczuciu sensu życia* charakteryzuje się także wysokim poczuciem sensu życia, na które składa się pozytywna orientacja dotycząca przyszłości, pogodzenie z dotychczasowymi doświadczeniami i przeżyciami i umiejętnością nadawania sensu otaczającej rzeczywistości. Wychowanek pieczy zastępczej, który prezentuje ten typ, jest świadomym i otwartym człowiekiem, który z optymizmem patrzy w przyszłość, nie idealizuje siebie, ani otoczenia, a pojawiającym się wymaganiom stawia czoła. Otoczenie wychowanka, reprezentującego taki typ może postrzegać go jako bezpretensjonalnego człowieka, który pomimo pobytu w pieczy zastępczej jest zaradny, samodzielny i znający swoją wartość, aczkolwiek mogącego przejawiać w określonych sytuacjach postawę roszczeniową.

Drugi to *typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia* – stanowi on przeciwagę do pierwszego typu. Taka osoba charakteryzuje się bardzo niską samooceną, która przejawia się negatywnymi myślami na swój temat, deprecjonowaniem własnych osiągnięć, niewiarą we własne możliwości i poczuciem bycia gorszym od innych. Niski poziom posiadanej samooceny może być konsekwencją braku umiejętności radzenia sobie z porażkami i urazami oraz niskiego poczucia własnej skuteczności, które powstrzymuje jednostkę przed podejmowaniem działań sprzyjających polepszeniu sytuacji życiowej. Ten typ wychowanka, posiada bardzo niską prężność psychiczną. Ma on skłonność do emocjonalnego radzenia sobie z wydarzeniami stresogennymi, co przedkłada się na nadmierne rozpamiętywanie złych doświadczeń, brak akceptacji okoliczności życiowych i brak motywacji do aktywnego rozwiązywania trudności. *Typ emocjonalny źle funkcjonujący o niskim poczuciu sensu życia* charakteryzuje się niskim poczuciem sensu życia, które wynika z niepogodzenia z własnym losem, nieumiejętnością dostrzegania pozytywnych stron rzeczywistości i negatywną oceną swoich dotychczasowych wyborów i podejmowanych w związku z nimi działań. Wychowanek pieczy zastępczej prezentujący ten typ w środowisku może być postrzegany jako osoba ze skłonnością do emocjonalnego reagowania w sposób nieadekwatny do sytuacji, u której trudno jest wzbudzić motywację do zmiany, gdyż nie ma on określonych celów życiowych.

Trzecim jest *typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia*. Wychowanek, który prezentuje ten zestaw właściwości osobowych, ma obniżoną

samoocenę. Jego negatywne nastawienie względem siebie może być spowodowane nieumiejętnością rzeczywistej oceny własnej osoby. Osoba reprezentująca ten typ ma trudność z dostrzeganiem w sobie pozytywnych elementów, a te z zasady budują dobry obraz siebie. Taki wychowanek dysponuje odpowiednimi zasobami osobistymi, tj. posiada wysoki poziom poczucia własnej skuteczności oraz wysoki poziom prężności psychicznej, jednak nie jest tego świadomy. Wychowanek przejawiający *typ poszukujący dobrze zapowiadający się o przeciętnym poczuciu sensu życia* ma przeciętne poczucie sensu życia, co jest wynikiem dość krytycznego osądu swoich dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji, brakiem dostatecznie ukształtowanej wizji przyszłości oraz trudnością z akceptacją swojego położenia życiowego. Takiej osobie najbliższe otoczenie przypomina o jej sukcesach, o umiejętności elastycznego radzenia sobie ze stresem. Jest ona postrzegana jako osoba z potencjałem, która nie wierzy we własne możliwości, a pomimo to jest zaradna i konfrontuje się z trudami codzienności.

Czwartym jest *typ nieposzukujący o obniżonym poczuciu sensu życia*. Jednostka prezentująca ten typ ma obniżoną samoocenę, na którą składa się przekonanie, że podejmowane przez nią działania zawsze okazują się nieskuteczne. Osoba taka cechuje się nieumiejętnością stawienia czoła pojawiającym się w życiu przeciwnościom. Jest typem wychowanka, który nie ma preferowanego stylu radzenia sobie ze stresem. Konsekwencją takiego sposobu życia jest przekonanie o małej sensowności swojego życia, które wynika z braku celów życiowych oraz niechęci do wykonywania wysiłku intelektualnego sprzyjającego analizie dotychczasowych decyzji i swoich działań. Przez otoczenie wychowanek taki postrzegany jest jako człowiek w marazmie, którego nic nie zadowala, który nie ma określonych planów życiowych, którego codzienność charakteryzuje się stagnacją.

Pierwszym z czynników determinujących określanie typów był poziom samooceny, gdyż ta zmienna często stanowi istotny element w innych typologiach (Breazeale, Lueg, 2011; Wysocka, Ostafińska- Molik, 2016). Poczucie własnej skuteczności czy prężność psychiczna są zmiennymi, których emanacją w życiu codziennym jest stosunek do trudności, podejmowania wyzwań, natomiast poczucie sensu życia jest zmienną będącą składnikiem świata wartości i dobrostanu, stąd ich obecność w innych typologiach (Kurzępa, 2007; Zotova, Tarasova, Syutkina, 2016).

Wyróżniona typologia wychowanków stanowi impuls do dalszej eksploracji problematyki typologii wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia i potencjalnej aplikacji praktycznej. Możliwość przyporządkowania poszczególnych wychowanków do określonych typów może być wskazówką do zmiany metod wychowawczych i sposobów przygotowania ich do usamodzielnienia.

*Człowiek może zatem wykorzystać szansę,
jaką daje mu życie i wzrastać moralnie na przekór temu,
co się z nim dzieje, ale może też ją odrzucić.*

Viktor E. Frankl, „Człowiek w poszukiwaniu sensu”

Zakończenie

Teoretyczną inspiracją do podjęcia działań zmierzających w kierunku eksploracji problematyki poczucia sensu życia była logoteoria Viktora E. Frankla dotycząca sensu ludzkiego istnienia. Z jego rozważań wynika, że bezcelowym jest poszukiwanie uniwersalnego sensu życia. Zamiast tego, proponował odkrywanie indywidualnych niepowtarzalnych sensów, które byłyby przypisane konkretnym sytuacjom w życiu człowieka. Nie negował, że ludzie mogą mieć podobne sensory życia, ale sugerował, że owo podobieństwo tkwi w wyborze tych samych wartości, które określają strukturę sensu życia. Frankl określał względność sensu poprzez konieczność odnoszenia go do konkretnego człowieka oraz respektowaniem faktu, że sens zmienia się wraz z upływem czasu. Kwintesencją jego koncepcji filozoficzno-egzystencjalnej było pytanie: *Czego życie oczekuje ode mnie?* zamiast powszechnej wśród ludzi wątpliwości: *Czego mam od życia oczekiwać?*

Niemniej istotną inspiracją, która zaowocowała wyborem grupy badawczej, była praca autorki z wychowankami pieczy zastępczej, która stała się przyczyną poszukiwania możliwych form wsparcia podopiecznych, którzy przygotowują się do opuszczenia placówek opiekuńczo-wychowawczych, bądź rodzin zastępczych.

Podjęta problematyka jest istotna z kilku powodów. Pierwszym jest trudna sytuacja usamodzielnionych wychowanków i tych, którzy przygotowują się do opuszczenia pieczy zastępczej. Dostępne wyniki badań i raportów wskazują, że obecny system pomocy nie odpowiada rzeczywistym potrzebom wychowanków. Charakteryzuje się on krótkoterminowością i nieadekwatnością finansową. Drugim jest fakt, iż opieka i wychowanie w pieczy zastępczej koncentrują się na wykształceniu w wychowankach umiejętności praktycznych bez dbałości o kompetencje psychologiczne czy stymulowanie w podopiecznych refleksji aksjologiczno-egzystencjalnych. Trzecim powodem jest niepokojąca kondycja psychiczna współczesnych młodych ludzi, których część stanowią adolescenti wychowujący się w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i rodzinach zastępczych, a którzy z oczywistych względów są jeszcze bardziej narażeni na kryzysy psychiczne i frustracje egzystencjalne.

Istotą podjętych badań było m.in. określenie jakie jest poczucie sensu życia i jaki jest poziom zasobów osobistych wychowanków pieczy zastępczej; weryfikacja, czy pomiędzy wychowankami instytucjonalnej a rodzinnej pieczy zastępczej są różnice w zakresie wybranych zmiennych; sprawdzenie, czy poczucie sensu życia jest zależne od wybranych zasobów osobistych oraz czy można określić typy wychowanków ze względu na ich poczucie sensu życia i zasoby osobiste. Uzyskane odpowiedzi stanowią nie tylko zaspokojenie ciekawości poznawczej, ale wskazują również, jak ważne jest w pracy opiekuńczo-wychowawczej dbanie o rozwój odpowiednich właściwości psychicznych u wychowanków, które mogą przesądzić o ich dalszych losach.

Implikacje praktyczne

Wyniki teoretyczne przeprowadzonych badań skłaniają do sformułowania wniosków o charakterze praktycznym:

1. Wychowankowie pieczy zastępczej mają niską samoocenę. Wyniki innych badań, wśród grup zbliżonych wiekowo wskazują, że zjawisko obniżonej samooceny występuje również u młodzieży wychowującej się w rodzinach biologicznych. Istnieje więc prawdopodobieństwo, że okres adolescencji, charakteryzujący się skłonnością do porównań rówieśniczych, wzmacnia u nastolatków tendencje do dewaloryzacji siebie, które skutkują niższą samooceną. W organizacji opieki i wychowania należy położyć nacisk na wzmacnianie tego obszaru osobowości poprzez sytuacje wychowawcze, zajęcia rozwijające zainteresowania i sprzyjanie procesom autorefleksji wychowanków za pomocą zintensyfikowania form wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Biorąc pod uwagę trudności, z jakimi borykają się wychowankowie w trakcie usamodzielnienia, należałoby w kontakcie z nimi zwiększać ich świadomość dotyczącą roli sensu życia dla dobrostanu psychicznego, wskazywać możliwości indywidualnego odkrywania sensu życia i zagrożenia wynikające z frustracji i pustki egzystencjalnej.
2. Wychowankowie pieczy zastępczej dysponują dużym potencjałem w postaci prężności psychicznej i poczucia własnej skuteczności, który powinien być uwzględniony w projektowaniu programów profilaktycznych o charakterze warsztatowym i treningowym.
3. Wykazane zależności pomiędzy zmiennymi motywują do podejmowania działań opiekuńczo-wychowawczych na poziomie praktycznym, wspierających kształtowanie poczucia własnej skuteczności, prężności psychicznej i samooceny, które

w perspektywie czasowej mogą zaowocować prewencją kryzysów i frustracji egzystencjalnych.

4. Wzmacnianie przez wychowawców i rodziców zastępczych w wychowankach proaktywnych form rozwiązywania problemów i zadaniowego podejścia do sytuacji w codziennym funkcjonowaniu placówki czy rodziny zastępczej powinno być jednym z głównych elementów wychowania.
5. Zadanie kształtowania u dzieci i młodzieży pozytywnego obrazu placówek opiekuńczo-wychowawczych, które są coraz bardziej kameralne i rodzinne powinno wynikać z podejmowanych działań o charakterze legislacyjno-organizacyjnymi.
6. Jak najszybciej powinno nastąpić odmitologizowanie stereotypu placówek opiekuńczo-wychowawczych z uwagi na fakt, że rodzinna forma pieczy zastępczej nie jest w stanie objąć opieką dzieci i młodzieży skierowanych do umieszczenia w pieczy zastępczej. Placówki opiekuńczo-wychowawcze, pomimo swoich wad, muszą istnieć ze względu na brak dostatecznej ilości rodzin zastępczych.
7. Osoby zatrudnione w placówkach opiekuńczo-wychowawczych lub tworzące rodziny zastępcze powinny poszerzać swoją wiedzę oraz kompetencje wychowawcze, ze względu na dynamiczne zmiany w funkcjonowaniu współczesnej młodzieży.

Ograniczenia badań

Niniejsza praca doktorska, będąca efektem badań empirycznych, pomimo wartościowych poznawczo wyników, posiada również swoje ograniczenia. Ich uwzględnienie i krytyczna analiza są konieczne, by w sposób właściwy interpretować uzyskane dane.

Wybrana grupa cechuje się częstą eksploatacją, stąd powszechnym zjawiskiem jest opór przed uczestnictwem w badaniach o charakterze naukowym. Zwiększenie liczby respondentów, którzy wzięliby udział w badaniu, mogłoby się przyczynić do zwiększonej mocy uprawniającej do uogólniania wyników badań na grupę wszystkich wychowanków pieczy zastępczej. Większość badanych pochodziła z województwa warmińsko-mazurskiego i województwa podlaskiego, dlatego też zasadnym byłoby rozszerzenie badań na skalę ogólnokrajową z uwzględnieniem wychowanków innych form pieczy zastępczej, np. Wiosek Dziecięcych SOS, Domu Młodzieży SOS czy wspólnot młodzieżowych.

W perspektywie przyszłych badań zasadnym byłoby wziąć pod uwagę inne zasoby i zmienne, które są istotne w funkcjonowaniu psychospołecznym człowieka, np. asertywność czy lęk.

Autorska Skala Poczucia Sensu Życia wymagałaby ponowienia badań w celu zwiększenia właściwości psychometrycznych, tj. normalizacji i ponownej weryfikacji trafności i rzetelności. W celu oceny trwałość skonstruowanego narzędzia należałoby w przyszłości ocenić jego właściwości pomiarowe poprzez ponowne przeprowadzenie badań wśród innych grup respondentów.

Bibliografia

AKTY PRAWNE:

Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci, sporządzona w Strasburgu dnia 25 stycznia 1996 r., Dz.U.2000.107.1128.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. 1964 nr 9 poz. 59.

Ustawa z dnia 6 stycznia 2020 r. o Rzeczniku Praw Dziecka, Dz.U.2023.292.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887.

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593.

LITERATURA:

Abramowicz M., Strzałkowska A. (2014) *Upragniona i nieznośna dorosłość*. Gdańsk: Gdańska Fundacja Innowacji Społecznej.

Adamaszek, Z. (2018). Prawa dzieci w pieczy zastępczej z perspektywy pracownika BRPD. W: M. Michalak (red.) *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska* (s. 304-309), t. 3. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

Adamczyk, D. (2010). Zepsucie moralne ludzkości jako przyczyna potopu. *Studia Warmińskie*, 47, 25–36.

Adamik, M. (2017). Samotranscendencja jako wsparcie i samoodłączenie jako podstawa poczucia wolności w obozie koncentracyjnym na podstawie teorii i doświadczeń Viktora Emila Frankla. *Fides et Ratio*, 30(2), 266–278.

Andrzejewski, M. (2006). Zalecenia Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy. Dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej (wybrane zagadnienia prawne). *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 5(4), 72–86.

Andrzejewski, M. (2012). Ewolucja pieczy zastępczej przez pryzmat nowych regulacji prawnych. *Teologia i Moralność*, 11, 105–125.

Antonowsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11, 11–18.

- Appelbaum, S.H., Hare, A. (1996). Self-efficacy as a mediator of goal setting and performance: Some human resource applications. *Journal of Managerial Psychology*, 11(3), 33–47.
- Arslan, G., Yildirim, M. (2021). Coronavirus stress, meaningful living, optimism, and depressive symptoms: A study of moderated mediation model. *Australian Journal of Psychology*, 73(2), 113-124.
- Bakracheva, M. (2019). Coping effects on life meaning, basic psychological needs and well-being. *Psychology*, 10(10), 1375–1395.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bańka, A. (2016). *Poczucie samoskuteczności*. Poznań–Warszawa: Wydawnictwo SPiA.
- Barth, R. P., Wildfire, J., Green, R. L. (2006). Placement into foster care and the interplay of urbanicity, child behavior problems, and poverty. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 358–366.
- Barth, R.P. (1990). On their own: The experiences of youth after foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 7, 419–440.
- Bedus, A. (2012). *Aspiracje życiowe wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych*. (niepublikowana praca magisterska). Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Biela, A. (2014). Decyzje w rodzinie w interpretacji nauk psychologicznych i ekonomii behawioralnej. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19(2), 229–242.
- Biernat, A., Krzyszkowska, M. (2017). Znaczenie i sposoby wykorzystania psychospołecznych zasobów zaradczych w ujęciu S. E. Hobfolla. *Studia Paradyskie*, 27, 255–278.
- Blakeslee, J. E., Kothari, B. H., Miller, R. A. (2023). Intervention development to improve foster youth mental health by targeting coping self-efficacy and help-seeking. *Children and youth services review*, 144, 1–33.
- Block, J., Kremen, A.M. (1996). IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361.
- Block, J., Thomas, H. (1955). Is satisfaction with self a measure of adjustment? *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(2), 254–259.
- Breazeale, M., Lueg, J. E. (2011). Retail shopping typology of American teens. *Journal of Business Research*, 64(6), 565–571.

Breczko, J. (2018). Cud grecki. *ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich*, 18, 19–36.

Browne, K. (2009). *The risk of harm to young children in institutional care*. London: Save the Children.

Bujnowski, K. (2006). Pytanie o sens życia. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 4, 126–132.

Buksik, D. (1997). Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 13, 147–166.

Butarewicz-Głowacka, A., Chomiuk, A., Jabłońska M. (2021). Doświadczenie dorastania w placówce opiekuńczo-wychowawczej- raport z badań. *Polityka Społeczna*, 11–12, 32–40.

Caprara, G. V., Steca, P., Alessandri, G., Abela, J. R., McWhinni, C. D. (2010). Positive orientation: Exploration on what is common to life satisfaction, self-esteem, and optimism. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 19, 63–71.

Carbone J.A, Sawyer M.G., Searle A.K, Robinson P.J. (2007) The health-related quality of life of children and adolescents in home-based foster care. *Quality of Life Research*, 16(7), 1157–1166.

Carver, C. (2013). Coping. *Encyclopedia of Behavioral Medicine*, 496–500.

Cast, A. D., Burke, P. J. (2002). A theory of Self-Esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041–1068.

Cepuch, G., Futoma, B., Dębska, G. (2010). Radzenie sobie ze stresem i poczucie sensu życia adolescenta z cukrzycą typu 1. *Family Medicine & Primary Care Review*, 12(2), 140-142.

Cepukienė, V., Pakrosnis, R., Ulinskaitė, G. (2018). Outcome of the solution-focused self-efficacy enhancement group intervention for adolescents in foster care setting. *Children and Youth Services Review*, 88, 81–87.

Cheng, L., Ye, Y., Zhong, Z., Zhang, F., Hu, X., Cui, R., Chen, Q. (2020). Mediating effects of general self-efficacy on the relationship between the source of meaning in life and prosocial behaviours in vocational college nursing students: a cross-sectional study. *Plos one*, 15(12), 1–13.

Chrobak, S. (2020). Nadzieja, która podtrzymuje całe życie – realizm i uniwersalizm nadziei chrześcijańskiej. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 12, 5–16.

Chrostowski, M. (2021). „Prorok i reformator”. O Jezusie Chrystusie w pismach Leszka Kołakowskiego. *Studia Wrocławskie*, 23, 440–454.

Chrzanowska, P. (2017). Proces usamodzielnienia wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych – wybrane aspekty. *Studia BAS*, 2, 147–168.

Chudnicki, A. (2005). Samoocena wychowanków domów dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6(441), 40–43.

Chudnicki, A. (2016). Reforma systemu pieczy zastępczej. Założenia, rzeczywistość, perspektywy. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(2), 177–194.

Cieślukowska-Ryczko, A., Dobińska, G. (2020). Wspieranie procesu usamodzielniania byłych wychowanków placówek wychowawczych i resocjalizacyjnych. Doświadczenia uczestników projektu mieszkań treningowych. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 9(2), 109–126.

Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393–403.

Crumbaugh, J. C., Maholick, L. T. (1964). An Experimental Study in Existentialism: The Psychosomatic Approach to Frankl's Concept of Noogenic Neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20, 200–207.

Czaja, D. (2016). Grzechy Kaina. Nowe konteksty interpretacyjne. *Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury*, 28, 277–296.

Czernianin, H., Czernianin, W. (2017). Zarys teorii psychoanalitycznej Zygmunta Freuda (1856–1939) w perspektywie psychologii literatury. *Przegląd Biblioterapeutyczny*, 7(1), 13–33.

Daining, C., DePanfilis, D. (2007). Resilience of youth in transition from out-of-home care to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29(9), 1158–1178.

Daniel-Sielańczyk, A., Życińska, J., Bąk-Sosnowska, M. (2019). Współczucie wobec siebie (self-compassion) i radzenie sobie ze stresem a wypalenie zawodowe wśród psychoterapeutów. *Psychoterapia*, 189(2), 59–70.

Davidson-Arad, B., Navaro-Bitton, I. (2015). Resilience among adolescents in foster care. *Children and Youth Services Review*, 59(C), 63–70.

Davis, D. H., Thoman, E. B. (1988). The early social environment of premature and fullterm infants. *Early Human Development*, 17(2–3), 221–232.

Dąbek, M. (1990). Samorealizacja a zainteresowania. W: Obuchowski, B. Puszewicz (red.) *Sens życia*. Warszawa: Wydawnictwo NURT.

Dąbrowska, K. (2016). Poczucie sensu życia i motywacja do jego poszukiwania wychowanków Domu Młodzieży SOS. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(1), 211–233.

Dąbrowski, K. (1989). *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Del Castillo, F., Alino, M., A. (2020). Religious coping of selected Filipino Catholic youth. *Religions*, 11(9), 462.

Delgado, P., Carvalho, J. M. S., Montserrat, C., Llosada-Gistau, J. (2019). The Subjective Well-Being of Portuguese Children in Foster Care, Residential Care and Children Living with their Families: Challenges and Implications for a Child Care System Still Focused on Institutionalization. *Child Indicators Research*, 13, 67–84.

Drapeau, S., Saint-Jacques, M. C., Lépine, R., Bégin, G., Bernard, M. (2007). Processes that contribute to resilience among youth in foster care. *Journal of adolescence*, 30(6), 977–999.

Drwięga, M. (2012). Człowiek w filozofii Martina Heideggera. *Kwartalnik Filozoficzny*, 40, 43–67.

Dursun, P. (2012). *The Role of meaning in life, optimism, hope and coping styles in subjective well-being* (niepublikowana rozprawa doktorska). Ankara: Middle East Technical University.

Dylik, A., Klukow, J., Woski-Kawała, D. (2012) Placówka socjalizacyjna – dom dziecka. W: D. Wosik- Kawała (red). *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze* (s. 227–244). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Dziadosz, D. (2010). Geneza i teologiczne orędzie biblijnej relacji o potopie (Rdz 6–9). *Roczniki Biblijne* (57), 2, 47–75.

Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i Jej Pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. (1997). Coping with Stress: the roles of regulation and development. In: S., A. Wolchik, I., N. Sandler (edit.), *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention*, 41–70.

Endler, N. S., Parker, J. D. (1990). State and trait anxiety, depression and coping styles. *Australian Journal of Psychology*, 42(2), 207–220.

Erikson, E. (2017). *Dopełniony cykl życia*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Falewicz, A. (2015). Geneza i przegląd koncepcji mądrości. *Studia koszalińsko-kolobrzeszkie*, 12, 243–254.

Ferguson, G. A., Takane, Y. (2004). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

- Fic, L. (2012). *Czym jest hinduizm? Krótkie wprowadzenie*. Nurt SVD, 46, 19–25.
- Frankl, V., E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl, V., E. (2010). *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl, V., E. (2021). *O sensie życia*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Fromm, E. (1997). *O sztuce istnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajewska, G. (2004a). Wsparcie społeczne dzieci i młodzieży gimnazjalnej oraz wychowanków świetlic socjoterapeutycznych i domów dziecka. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole w środowisku lokalnym* (s. 123–140). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Gajewska, G. (2004b). *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka: wybrane zagadnienia teorii, metodyki i praktyki opiekuńczo-wychowawczej*. Zielona Góra: PEKW "Gaja".
- Garrin, J. M. (2014). Self-efficacy, self-determination, and self-regulation: The role of the fitness professional in social change agency. *Journal of Social Change*, 6(1), 41–56.
- Gatt, J. M., Alexander, R., Emond, A., Foster, K., Hadfield, K., Mason-Jones, A., Wu, Q. (2020). Trauma, resilience, and mental health in migrant and non-migrant youth: an international cross-sectional study across six countries. *Frontiers in psychiatry*, 10, 1–15.
- Gawlik E. (2016). Funkcjonowanie placówek opiekuńczo-wychowawczych a poziom kompetencji społecznych wychowanków. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 12, 161–172.
- Gdańska Fundacja Innowacji Społecznych (2014). *Projekt „Q pracy!”*. Data dostępu 21.03.2024, strona internetowa: <https://gfis.pl/wpcontent/uploads/2013/07/zalacznik+1+model.pdf>
- Geenen, S., Powers, L. E. (2007). "Tomorrow is another problem": The experiences of youth in foster care during their transition into adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29(8), 1085–1101.
- Gil, E., Bogart, K. (1982). An exploratory study of self-esteem and quality of care of 100 children in foster care. *Children and Youth Services Review*, 4(4), 351–363.
- Gocman, M., Szarzyńska, M. (2016) Program pomocy BRIGE dla młodzieży z opieki zastępczej *Family Forum*, 6, 237–252.
- Gocman, M., Szarzynska, M., Toro, P. A. (2013). Problemy psychospołeczne osób opuszczających systemy opieki zastępczej (Psychosocial problems among youth leaving the foster care system). *Rodzina we współczesnej Polsce a rozwój jednostki (Family and*

individual growth in contemporary Poland). *Biuletyn Sekcji Psychologii Rozwojowej, Polskie Towarzystwo Psychologiczne (Bulletin of the Section of Developmental Psychology, Polish Psychological Association)*, 10, 33–41.

Golan, Z., Bujnowski, K. (1998). Problematyka sensu życia w nauczaniu Kościoła. *Studia Teologiczne*, 16, 213–228.

Golczyńska-Grondas, A. (2012). Biografie dorosłych wychowanków domów dziecka – próba analizy socjologicznej. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, (41), 5–21.

Golczyńska-Grondas, A. (2014). *Wychowało nas państwo*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Golczyńska-Grondas, A. (2018). Przeszłość ma znaczenie. Kilka słów o potrzebie pracy biograficznej absolwentów placówek na podstawie case study losów życiowych dorosłych wychowanek rodzinnych domów dziecka. W: M. Kordaczuk-Wąs, M. Wiktorowicz-Sosnowska (red.) *Rodzina zastępcza pomiędzy prawem, teorią a praktyką* (s. 55–73.). Wrocław: Wydawnictwo Exante.

Grabowiec, A. (2011). *Samocena dzieci krzywdzonych w rodzinie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Gramkowski, B., Kools, S., Paul, S., Boyer, C. B., Monasterio, E., Robbins, N. (2009). Health risk behavior of youth in foster care. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing: official publication of the Association of Child and Adolescent Psychiatric Nurses, Inc*, 22(2), 77–85.

Greenen, S., Powers, L. E. (2007). Tomorrow is another problem: The experiences of youth in foster care during their transition into adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29, 1085–1101.

Grochmal-Bach, B., Czajkowski, W., Pulak, I. (1996). Lękowe i depresyjne determinanty poczucia sensu życia. W: B. Grochmal-Bach (red.) *Wpływ lęku i depresji na funkcjonowanie psychospołeczne studentów* (s. 64–72). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Grygorczuk, A. (2008). Pojęcie stresu w medycynie i psychologii. *Psychiatria*, 5(3), 111–115.

Grzesik, A. (2022). *Aktywność prospołeczna i antyspołeczna młodzieży – wybrane korelaty psychologiczne*. (niepublikowana rozprawa doktorska). Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Gypen, L., Vanderfaeillie, J., De Maeyer, S., Belenger, L., Van Holen, F. (2017). Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic- review. *Children and Youth Services Review*, 76, 74–83.

Häggman-Laitila, A., Saloekkilä, P., Karki, S. (2019). Young people's preparedness for adult life and coping after foster care: a systematic review of perceptions and experiences in the transition period. *Child Youth Care Forum*, 48, 633–661.

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M. (2022). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks: Sage.

Halama, P. (2014). Meaning in life and coping: Sense of meaning as a buffer against stress. W: P. Halama. *Meaning in positive and existential psychology* (s. 239–250). Nowy Jork: Springer.

Harvey, J., Delfabbro, P. H. (2004). Psychological resilience in disadvantaged youth: a critical overview. *Australian Psychologist*, 39(1), 3–13.

Hill, R. (1949). *Families under stress: adjustment to the crises of war separation and return*. Nowy Jork: Harper.

Hobfoll, S. E. (2006). *Stres, kultura i społeczność: psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of occupational and organizational psychology*, 84(1), 116–122.

Horney, K. (1997). *Nerwica a rozwój człowieka*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Hryniewicz, J. (2006). *Odrzuceni. Analiza procesu umieszczania dzieci w placówkach opieki*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Hunter, K. I., Linn, M. W., Harris, R. (1981–1982). Characteristics of high and low self-esteem in the elderly. *The International Journal of Aging & Human Development*, 14(2), 117–126.

Iwański, J., Kolankiewicz, M. (2021). Usamodzielnienie wychowanków i ich relacje z rodziną. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 59–80.

Jackson, Y., Huffhines, L., Stone, K. J., Fleming, K., Gabrielli, J. (2017). Coping styles in youth exposed to maltreatment: Longitudinal patterns reported by youth in foster care. *Child abuse and neglect*, 70, 65–74.

Jaracz, M., Borkowska, A. (2010). Podejmowanie decyzji w świetle badań neurobiologicznych i teorii psychologicznych. *Psychiatria*, 7(2), 68-73.

Jarosz, K. (2021). Wykorzystanie koncepcji profilaktyki pozytywnej w pracy opiekuńczo-wychowawczej domu dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 601(6), 15–30.

Jasiński, A., S. (2015). The God of the Patriarchs as a Common Heritage of Judaism and Christianity. *Scriptura Sacra*, 19, 107–132.

Jeszka, A. M. (2013). Problemy badawcze i hipotezy w naukach o zarządzaniu. *Organizacja i kierowanie*, 5, 31–39.

Johnson, R., Browne, K., Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence and Abuse*, 7, 34–60.

Jones, S. E. (2018). *Lost and Found in Transition: How Alumni of Foster Care Experience Transitions in Undergraduate Education* (niepublikowana rozprawa doktorska). Georgia: University of Georgia.

Jozefiak, T., Kayed, N. S., Ranøyen, I., Greger, H. K., Wallander, J. L., Wichstrøm, L. (2017). Quality of life among adolescents living in residential youth care: do domain-specific self-esteem and psychopathology contribute? *Quality of Life Research*, 26(10), 2619–2631.

Juczyński, Z. (2000). Poczucie własnej skuteczności- metoda i pomiar. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica*, 4, 11–23.

Juros, A., Biały, A. (2010). *Lepsze jutro. Diagnoza sytuacji osób opuszczających rodziny zastępcze i placówki opiekuńczo-wychowawcze na Lubelszczyźnie*. Lublin: Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej.

Kaczmarek, M. (2005). Zmiana paradygmatu w opiece zastępczej. Uwagi do stanu reformy. W: M. Raclaw-Markowska (red.) *Pomoc dzieciom i rodzinie w środowisku lokalnym. Debata o nowym systemie* (s. 109–120). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Kalinowska-Witek, B., Lewandowska-Kidoń, T. (2016). *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.

Karaman, M. A., Vela, J. C., Garcia, C. (2020). Do hope and meaning of life mediate resilience and life satisfaction among Latinx students? *British Journal of Guidance and Counselling*, 48(5), 685–696.

Kawala, K. (2023). Samoocena a gotowość do zachowań asertywnych wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia*, 36(1), 93–108.

Katara, G. (2019). Współczesne ujęcia i modele wychowania. *Psychologia wychowawcza*, 16, 27–48.

Kielan, A., Olejniczak, D. (2018). Czynniki ryzyka oraz konsekwencje zachowań samobójczych z uwzględnieniem problematyki samobójstw dzieci i młodzieży. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17(3), 9–26.

King, B. M., Minium, E.W. (2009). *Statystyka dla psychologów i pedagogów*. Warszawa: PWN.

Kleszczewska-Albińska, A., Jaroń, D. (2019). Poczucie koherencji i style radzenia sobie ze stresem u młodzieży wychowywanej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i w domach rodzinnych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 35–53.

Klima, E., Szczukiewicz, P. (2018). Poczucie sensu życia u młodych dorosłych uzależnionych od substancji psychoaktywnych w trakcie terapii. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, 31(3), 281–298.

Kolankiewicz, M. (2006). Zapiski o instytucjonalnej opiece nad dziećmi. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 5(4), 6–35.

Konaszewski, K., Kwadrans, Ł. (2018). *Zasoby osobiste młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Uwarunkowania środowiskowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Konaszewski, K., Niesiołbódzka, M., Kolemba, M. (2019). Social and personal resources and adaptive and non-adaptive strategies for coping with stress in a group of socially maladjusted youths. *European Journal of Criminology*, 19(2), 183–201.

Kools, S., Kools, S. (1999). Self-Protection in Adolescents in Foster Care. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 12(4), 139–152.

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343–354.

Koprowicz, A., Krzemińska, K. (2018). Stosunek do przyszłości usamodzielniających się wychowanków niespokrewnionych rodzin zastępczych. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 34(2), 394–410.

Korczak, J. (2012). *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Instytut Książki.

Kowalik, K. (1997). Sens istnienia człowieka według Księgi Koheleta: analiza wybranych fragmentów tekstu. *Studia Theologica Varsoviensia*, 1, 245–263.

Kowalski, J. (1988). *Starożytni o sensie życia*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.

Kowalski, M., Albański, L. (2022). Relacyjny aspekt wychowania w ujęciu Norberta Eliasa. *Studia z Teorii Wychowania*, 4(41), 81–91.

Kowalski, W. (2019). Koncepcja pedagogiczna Wiosek Dziecięcych SOS w ujęciu Hermanna Gmeinerja i jej współczesne zastosowanie w Polsce. *Symposium 1(36)*, 307–330.

Krok, D., Gerymski, R. (2019). Self-efficacy as a mediator of the relationship between meaning in life and subjective well-being in cardiac patients. *Current Issues in Personality Psychology*, 7(3), 242–251.

Krokiewicz, A. (1971). *Zarys filozofii greckiej: od Talesa do Platona*. Warszawa: Wydawnictwo PAX.

Kukołowicz, T. (1996). Alternatywne ujęcia pedagogiki personalistycznej, W: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia* (s. 161–165). Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.

Kupiec, H. (2014). Płeć jako moderator samooceny młodzieży dostosowanej i niedostosowanej społecznie. *Resocjalizacja Polska*, 7(1), 117–134.

Kurzępa, J. (2007). Archipelag młodości-próba typologii stylów życia młodego pokolenia. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 35–48.

Kwak, A. (2006). *Z opieki zastępczej w dorosłe życie. Założenia a rzeczywistość*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Lachowska, B. (2019). O znaczeniu modeli teoretycznych w badaniach rodziny. *Family Forum*, 3, 11–23.

Lalak, D. (2019). Dwuwymiarowa koncepcja szczęścia (hedonizm i eudajmonia) oraz jej osobowościowe korelaty w perspektywie psychologicznych badań narracyjnych. *Chowanna*, 53(2), 197–223.

Lasota, A., Mróz, J. (2021). Positive psychology in times of pandemic—time perspective as a moderator of the relationship between resilience and meaning in Life. *International journal of environmental research and public health*, 18(24), 13340.

Laurman-Jarząbek, E. (2022). *Poczucie sensu życia i style radzenia sobie ze stresem u osób zakażonych HIV* (niepublikowana praca magisterska). Nowy Sącz: Wyższa Szkoła Biznesu.

Lawrence, D. (1981). The development of a self-esteem questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 245–251.

Lazarus, R. S. (1985). The Psychology of Stress and Coping. *Issues in Mental Health Nursing*, 7(1-4), 399–418.

Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nowy Jork. Springer Publishing Company.

Ledwoń, I. (2014). Teologiczna interpretacja sensu cierpienia. W: I. Niewiadomska (red.) *Cierpienie między sensem a bezsensem* (s.7–21) Lublin: Wydawnictwo KUL.

Lee, J. S. (2020). The Relationship between Meaning in life and Resilience in Middle-aged adults: Mediating effect of Self-esteem. *Journal of Digital Convergence*, 18(8), 253–261.

Lee, R. M., Seol, K. O., Sung, M., Miller, M. J. (2010). The behavioral development of Korean children in institutional care and international adoptive families. *Developmental Psychology*, 46, 468–478.

Lewis, J. A., Raque-Bogdan, T. L., Lee, S., Rao, M. A. (2018). Examining the Role of Ethnic Identity and Meaning in Life on Career Decision-Making Self-Efficacy. *Journal of Career Development*, 45(1), 68–82.

Leziak J., Czepczyński W., Wosik-Kawala D., Wioski dziecięce w Polsce (2012). W: D. Wosik-Kawala (red.) *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze* (s. 245–274). Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.

Leziak J., Prażmo D. (2011). Dom Młodzieży SOS, Wspólnota Mieszkańcowa SOS, mieszkania nadzorowane. W: D. Wosik-Kawala (red.). *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze* (s. 230–275) Lublin: Wydawnictwo Marii Curie Skłodowskiej.

Liberska, H. (2008). Changes in the adolescent's orientations towards future and factors threatening them against the systemic transformation *Polish Psychological Bulletin*, 39, 138–148.

Lightsey, O. R., Jr., Boyraz, G., Ervin, A., Rarey, E. B., Gharibian Gharghani, G., Maxwell, D. (2014). Generalized self-efficacy, positive cognitions, and negative cognitions as mediators of the relationship between conscientiousness and meaning in life. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(3), 436–445.

Linca-Ćwikła, A. (2018). Pedagogiczne uwarunkowania poczucia koherencji. *Roczniki Pedagogiczne*, 46, 45–57.

Lis, S. (1992). *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*. Warszawa: Wydawnictwo Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Lisicki, P. (2006/2007). Dwa mesjanizmy. *Teologia Polityczna*, 4, 127–148.

Liu, M., Sun, F., Zhang, S. (2022). Youth leaving institutional care in China: stress, coping mechanisms, problematic behaviors, and social support. *Child Adolescent Social Work Journal*, 39, 59–69.

Locke, E. A., Latham, G. P. (2006). New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 265–268.

Luthans, F., Youssef, C.M. (2004). Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*, 33, 143–160.

Luthar, S. S., Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). Research on Resilience: Response to Commentaries. *Child Development*, 71(3), 573–575.

Łaguna, M. (2015). Zasoby osobiste jako potencjał w realizacji celów. *Polskie Forum Psychologiczne*, 20, 5–15.

Łaguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K., Dzwonkowska, I. (2007). Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga–polska adaptacja metody. *Psychologia społeczna*, 2(4), 164–176.

Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Majewski, M. (2015). Prawda historyczna Pisma Świętego. Refleksja na kanwie nowego dokumentu Papieskiej Komisji Biblijnej. *Ruch Biblijny i Liturgiczny*, 68, 237–264.

Maliszewska, A.M. (2012). Samoocena u dzieci w opiece zastępczej. *Wychowawca*, 12, 14–15.

Marks, A. K., Woolverton, G. A., Coll, C. G. (2020). Risk and Resilience in Minority Youth Populations. *Annual. Review of Clinical Psychology*, 16, 151–63.

Martin, E., M. (2015). *Transition to Independence: a Phenomenological Study of Foster Care Alumni Pursuing a College Degree*. (niepublikowana rozprawa doktorska) Davie Florida: Nova Southeastern University.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227–238.

Masters, J. C. (1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*, 182–207.

Matwijów, B. (1998). Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej. W: S. Palka (red.) *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych* (s.15–16). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Meissner-Łozińska, J. (2010). Problemy egzystencjalne młodzieży wychowującej się w domach dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1(9), 7–8.

Metzger, J. (2008). Resiliency in children and youth in kinship care and family foster care. *Child welfare*, 87(6), 115-140.

Michalski, J.T. (2011). *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Mikołaja Kopernika.

Mikołajczyk-Lerman, G. (2017). Konwencja o prawach dziecka a realizacja praw dziecka z niepełnosprawnością w relacjach rówieśniczych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 13(4), 30–47.

Mielczarek, M. (2018). Przygotowanie do samodzielności życiowej usamodzielnianych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych. *Civitas Hominibus. Rocznik filozoficzno-społeczny*, 13, 159–168.

Montgomery, D. E. (2011). *Life Experiences that Contributed to the Independence and Success in the Lives of Foster Care Alumni* (niepublikowana rozprawa doktorska). Santa Barbara: Antioch University.

Morek, E. (2018) *Duchowość i religijność a podatność na manipulację, samoocenę i poczucie sensu życia* (niepublikowana rozprawa doktorska). Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Mroczkowska, D., Bialkowska, J. (2014). Style radzenia sobie ze stresem jako zmienne determinujące jakość życia młodych dorosłych. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 20(3), 265–269.

Mudrecka, I. (2020). Prężność u młodzieży z placówek resocjalizacyjnych i szkół ponadpodstawowych – analiza porównawcza. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 4, 250–262.

Napora, E. (2021). Relacje z matką a prężność psychiczna u młodzieży z uwzględnieniem płci i struktury rodziny. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 596(1), 60–69.

Napora, E., Kornacka-Skwara, E. (2022). Komunikowanie się i prężność jako predyktory radzenia sobie ze stresem. Różnicująca rola wieku badanych adolescentów. *Psychologia Wychowawcza*, 68(26), 5–24.

Nauta, M., M. (2004). Self-efficacy as a mediator of the relationships between personality factors and career interests. *Journal of Career Assessment*, 12(4), 381–394.

Neagu, M., Sebba, J. (2019). Who do they think they are: Making sense of self in residential care, foster care, and adoption. *Children and Youth Services Review*, 1044-1049.

Newton, R. R., Litrownik, A. J., Landsverk, J. A. (2000). Children and youth in foster care: distangling the relationship between problem behaviors and number of placements. *Child abuse and neglect*, 24(10), 1363–1374.

Niewiadomska, I. (2005) Znaczenie zmiennych psychologicznych w naruszaniu norm prawa karnego przez nieletnich. *Roczniki Nauk Prawnych*, 1(15), 213-232.

Niewiadomska, I., Chwaszcz, J. (2010). *Jak skutecznie zapobiegać karierze przestępczej?* Lublin: Drukarnia TEKST.

Nowaczyk, J. (2004). Filozoficzna zgoda na to, co się stało. *Studia Wrocławskie*, 7, 252–266.

Nowak, K. (2022). Poziom samooceny wychowanków młodzieżowych ośrodków socjoterapeutycznych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, 35(3), 171–191.

Nowak, M. (2002). „Wychowalność” człowieka podstawą sensu i znaczenia wychowania. *Roczniki Nauk Społecznych*, 30, 5–20.

Nowakowski, K., Wróbel, K. (2021). Cechy psychopatyczne, prężność i psychiczna radzenie sobie ze stresem u młodzieży niedostosowanej społecznie. *Psychiatria Polska*, 55(5), 1157-1167.

Obuchowski, K. (1990). Wprowadzenie do problematyki sensu życia. W: *Sens życia* (s. 5–13). Warszawa: Wydawnictwo NURT.

Ogińska- Bulik, N., Zadworna-Cieślak, M. (2014). Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym. *Przegląd badań edukacyjnych*, 19, 7–24.

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

Ogińska-Bulik, N., Kobylarczyk, M. (2015). Wsparcie społeczne jako mediator między prężnością a poczuciem jakości życia nastolatków– wychowanków domów dziecka. *Czasopismo Psychologiczne*, 2, 195–205.

Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2020). Dorastanie. W: J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 259–286). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Orth, U., Robins, R. W., Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271–1288.

Ostafin, B. D., Proulx, T. (2020). Meaning in life and resilience to stressors. *Anxiety, Stress and Coping*, 33(6), 603–622.

Palka, S. (2013). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

Parcheta A., Ogrodnik A., Wosik-Kawala D., Rodzinne domy dziecka. W: D. Wosik-Kawala (red.) *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo – wychowawcze* (s. 161–177). Lublin: Wydawnictwo Marii Curie Skłodowskiej.

Pawlik, T. (2013). Rzecz o nowej ontologii Nicolaia Hartmanna. *Pisma Humanistyczne*, 11, 89–104.

Perz, T. (2020). Świat wartości w ujęciu Maxa Schelera–konsekwencje pedagogiczne. *Edukacja Humanistyczna*, (1), 77–88.

Pietruszka, L. (2019). Praca z rodziną biologiczną dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej czynnikiem optymalizującym reintegrację rodziny. *Horyzonty Wychowania*, 18(47), 117–128.

Pikuła, N., G. (2016). *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Piotrowicz, M., Cianciara, D. (2011). Teoria salutogenezy – nowe podejście do zdrowia i choroby. *Przegląd epidemiologiczny*, 65, 521–527.

Piotrów, E., Gumowska, I., Koprowicz A. (2019). Struktura rodziny a zachowania ryzykowne oraz poczucie własnej skuteczności młodzieży w okresie późnej adolescencji. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 585(10), 66–80.

Pisarska, A., Okulicz-Kozaryn, K. (2008). Używanie substancji psychoaktywnych przez niemieszkających z rodzicami i nieuczących się nastolatków. *Alkoholizm i Narkomania*, 4, 443–456.

Pląsek, R. (2019). Dynamika przemian instytucji pieczy zastępczej w Polsce. *Polityka Społeczna*, 539(2), 7–11.

Pochwat, J. (2010). Abraham w świetle pism egzegetycznych Starego Testamentu Orygenesa. *Vox Patrum*, 55, 535–552.

Polkowski, T. (2015). Usamodzielnianie wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 8, 5–10.

Popielski K. (1987). Testy egzystencjalne: metody badania frustracji egzystencjalnej i nerwicy noogennej. W: K. Popielski (red.) *Człowiek – pytanie otwarte* (s. 237–260). Lublin: Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Popielski K. (1989). Koncepcja logoteorii V.E. Frankla i jej znaczenie w poradnictwie psychologiczno-pastoralnym. W: Z. Chlewiński (red.) *Wybrane zagadnienia z psychologii*

pastoralnej (s. 69–101). Lublin: Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Popielski, K. (1994). Noetyczny wymiar osobowości: psychologiczna analiza poczucia sensu życia. Lublin: Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Popielski, K. (2008). Noetyczne jakości życia i ich znaczenie w procesie "bycia i stawania się" egzystencji. *Chowanna*, 30(1), 9–25.

Popielski K. (2010). Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia–procesy–konteksty* (s.10–25) Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Popielski, K. (2002). Rodzina jako locus sensus. *Studia Pelplińskie*, 33, 511–523.

Porczyńska-Ciszewska, A. (2013). *Cechy osobowości a doświadczanie szczęścia i poczucie sensu życia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Prokopiuk, J. (1990). Sens życia w psychologii głębi. Freud a Jung. W: *Sens życia* (s. 26–32). Warszawa: Wydawnictwa NURT.

Przetacznik-Gierowska, M. (1996). Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa. *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 57–84). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Rabiej, S. J. (2016). Istota judaizmu według Leo Baecka. *Studia Oecumenica*, 16, 441–451.

Raław-Markowska, M. (2017). *Zinstrumentalizowane rodzicielstwo: rodziny zastępcze-między usługą a odruchem serca: perspektywa socjologiczna*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Rams, J. (2017). Obraz Boga wyłaniający się z konfrontacji bezbożnego i sprawiedliwego w wybranych księgach Starego Testamentu. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 26(3), 23–31.

Ratajczak, J. (2014). *Filozoficzne podstawy koncepcji człowieka w psychologii humanistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Atut.

Ratner, J. (2019). Rollo May and the search for being: Implications of May's thought for contemporary existential – humanistic psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 59(2), 252–268.

Robson, P. J. (1988). Self-Esteem – a Psychiatric View. *British Journal of Psychiatry*, 153(01), 6–15.

Rode, D., Rode, M. M. (2018). The relationship between self-esteem, sense of self-efficacy and level of illness acceptance, and healthful behaviours in patients with long-term illnesses (type II diabetes, Hashimoto's disease). *Health Psychology Report*, 6(2), 158–170.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141–156.

Różycki, I. (1973). Nowa interpretacja dogmatu in sensu recto: zagadnienie nieśmiertelności w stanie sprawiedliwości pierwotnej. *Analecta Cracoviensia*, 5, 465–508.

Ruszkowska, M. (2020). Realizacja Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w zakresie dostosowania placówek opiekuńczo-wychowawczych do nowych standardów. *Praca Socjalna*, 35(6), 45–58.

Rychlik, J. (2018). *Rola systemu znaczeń i poczucia sensu życia w radzeniu sobie ze stresem* (niepublikowana rozprawa doktorska). Katowice: Uniwersytet Śląski.

Salazar, A., M., Jones, K., R., Emerson, J., C., Mucha, L. (2016). Postsecondary Strengths, Challenges, and Supports Experienced by Foster Care Alumni College Graduates. *Journal of College Student Development*, 57(3), 263–279.

Saran, J. (2014). Klasyfikacje i typologie jako sposoby uprawiania empirycznych badań pedagogicznych. *Studia i Prace Pedagogiczne*, 1, 13–30.

Schlegel, R. J., Hicks, J. A., King, L. A., Arndt, J. (2011). Feeling Like You Know Who You Are: Perceived True Self-Knowledge and Meaning in Life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(6), 745–756.

Schneiderman, N., Ironson, G., Siegel, S. D. (2005). Stress and Health: Psychological, Behavioral, and Biological Determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 607–628.

Schofield, G., Beek, M. (2005). Risk and Resilience in Long-Term Foster-Care. *The British Journal of Social Work*, 35(8), 1283–1301.

Schwarzer, R., Fuchs, R. (1995). Self-Efficacy and Health Behaviours. W: M. Conner, P., Norman (red.). *Predicting Health Behaviour: Research and Practice with Social Cognition Models* (163–196). Buckingham: Open University Press.

Schwarzer, R., Jerusalem, M., Juczyński, Z. (2001) Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności. W: Z. Juczyński. *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia* (s. 93-98). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Selye, H. (1976). Forty years of stress research: principal remaining problems and misconceptions. *Canadian Medical Association Journal*, 115(1), 53.

Shpiegel, S. (2016). Resilience among older adolescents in foster care: The impact of risk and protective factors. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14, 6–22.

Shpiegel, S., Simmel, C., Sapiro, B., Ramirez Quiroz, S. (2022). Resilient outcomes among youth aging-out of foster care: Findings from the National Youth in Transition Database. *Journal of Public Child Welfare*, 16(4), 427–450.

Sikorska, I., Adamczyk–Banach, M., Polak, M. (2021). Odporni rodzice – odporne dzieci. Jak zasoby psychiczne rodziny wpływają na odporność psychiczną dziecka. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(60), 101–117.

Sitarczyk, M., Łukasik, M. (2014). Sytuacja rodzinna a poczucie koherencji i przekonanie o własnej skuteczności młodzieży przebywającej w placówkach socjalizacyjnych. *Roczniki Pedagogiczne*, 4, 69–82.

Skinner, E. A., Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: a motivational perspective. *Life-span development and behavior*, 12, 91–123.

Skrzypińska, K. (2002). *Pogląd na świat a poczucie sensu i zadowolenie z życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Sobczak, S. (2017). Epistemologia wartości Maxa Schelera jako podstawa myślenia pedagogicznego. *Annales Universitatis Mariae Curie–Skłodowska. Sectio J. Paedagogia–Psychologia*, 3, 17–26.

Sołtys A., Kulig B. (2012), *Usamodzielnienie oczami młodzieży*. Raport z badań nt. doświadczeń usamodzielniających się wychowanków pieczy zastępczej zrealizowany w ramach projektu „Prawa dziecka w opiece zastępczej, od teorii do praktyki: nowe spojrzenie poprzez badania rówieśnicze”. Warszawa: Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce.

Southwick, S. M., Charney, D. S. (2018). *Resilience: The science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spętana, J. (2019). *Wychowanie a sens życia. Człowiek w obliczu dylematów egzystencjalnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Stalmach, M., Jodkowska, M., Tabak, I., Oblacińska, A. (2013). Optymizm życiowy 13-latków w Polsce w kontekście samooceny zdrowia oraz wybranych cech rodziny. *Developmental Period Medicine*, 17(4), 324–333.

Stańkowski, B. (2014). *Zacznijmy od człowieka. Pedagogika w poszukiwaniu nowych kontekstów dla integracji i rozwoju społeczno-kulturowego*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

StatSoft (2011). *Analiza skupień*. Data dostępu 02.01.2024, strona internetowa: https://www.statsoft.pl/textbook/stathome_stat.html?https%3A%2F%2Fwww.statsoft.pl%2Ftextbook%2Fstcluan.html

Stavrova, O., Luhmann, M. (2016). Social connectedness as a source and consequence of meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 470–479.

Steenbakkera A, Van Der Steen S, Grietens H. (2018). The needs of foster children and how to satisfy them: a systematic review of the literature. *Clinical Child Family Psychology Review*, 21(1), 1–12.

Straś–Romanowska, M., Oleszkowicz, A., Frąckowiak, T. (2004). *Charakterystyka Kwestionariusza Poczucia Jakości Życia*. Wrocław: Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego.

Strelau, J. (1987). *O inteligencji człowieka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Strelau, J., Jaworowska, A., Wrześniewski, K., Szczepaniak, P. (2005). *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Strobel, M., Tumasjan, A. Spörrle, M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: Self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being. *Scandinavian Journal of Psychology* 52, 43–48.

Strolin–Goltzman, J., Woodhouse, V., Suter, J., Werrbach, M. (2016). A mixed method study on educational well-being and resilience among youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 70, 30–36.

Szabała, B. (2015). Poczucie sensu życia w kontekście radzenia sobie w sytuacjach trudnych młodych dorosłych z niepełnosprawnością wzrokową. *Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo*, 4(30), 55–72.

Szafran, J. (2018). Coaching jako specyficzna forma dialogu i wsparcia wychowawczego. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 248(2), 37-54.

Szafrańska, K. (2019). Wizja przyszłości a orientacja pozytywna wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych. *Roczniki Pedagogiczne*, 11(47), 461-475.

Szajnicka, E. (2014). *Psychospołeczne uwarunkowania poczucia sensu życia osób dializowanych* (niepublikowana rozprawa doktorska). Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Szczepaniak, P., Strelau, J., Wrześniewski, K. (1996). Diagnoza stylów radzenia sobie ze stresem za pomocą polskiej wersji kwestionariusza CISS Endlera i Parkera. *Przegląd psychologiczny*, 39, 187–210.

Szewczuk, W. (1979). *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Szpitalak, M., Polczyk, R. (2015). *Samoocena: geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Szymańska K. (2015). Grecki ideał człowieka w starożytnej kulturze fizycznej „kalos kaghatos”- w zarysie. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 24, 5-11.

Szymik, S. (2013). „Wieża Babel” P. Bruegla czytana oczami bibliisty. W: *Analecta Biblica Lublinensia. Biblia kodem kulturowym Europy* (s. 78–92). Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

Ścibor–Rylski, M. (2013). Standardowe sposoby tworzenia wskaźników zmiennych. W: S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.) *Statystyczny drogowskaz. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego* (s. 114–131). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.

Ślipko, T. (1999). Sens życia – sens starości w perspektywie chrześcijańskiej. *Ethos* 12(3), 15–28.

Tahkola, E.–M., Metsäpelto, R.–L., Ruohotie–Lyhty, M., Poikkeus, A.–M. (2021). Coping strategies in life stories of young adults with foster care backgrounds. *European Journal of Social Work*, 24(5), 910–921.

Teodorczyk, M. (2015). Pomoc w usamodzielnianiu się wychowanków– informacja NIK. *Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze*, 3, 18–25.

Thompson, H. M., Wojciak, A. S., Cooley, M. E. (2016). Self–esteem: a mediator between peer relationships and behaviors of adolescents in foster care. *Children and Youth Services Review*, 66, 109–116.

Trempała, J. (2001). Dwa przełomy w badaniach nad rozwojem psychicznym człowieka. *Przegląd Psychologiczny*, 44, 85–92.

Tsang, S. K., Hui, E. K., Law, B. (2012). Self–efficacy as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*, 1, 1–7.

Turney, K., Wildeman, C. (2016). Mental and physical health of children in foster care. *Pediatrics*, 138(5), 1–11.

Ungar, M., Hadfield, K. (2019). The differential impact of environment and resilience on youth outcomes. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 51(2), 135–146.

Ungar, M., Liebenberg, L., Boothroyd, R., Kwong, W. M., Lee, T. Y., Leblanc, J., Duque, L., Makhnach, A. (2008). The study of youth resilience across cultures: Lessons from a pilot study of measurement development. *Research in Human Development*, 5(3), 166–180.

Valdez, C. E., Lim, B. H., Parker, C. P. (2015). Positive change following adversity and psychological adjustment over time in abused foster youth. *Child Abuse and Neglect*, 48, 80–91.

Volkert, J., Härter, M., Dehoust, M. C., Ausín, B., Canuto, A., Da Ronch, C., Andreas, S. (2019). The role of meaning in life in community-dwelling older adults with depression and relationship to other risk factors. *Aging and mental health*, 23(1), 100–106.

Walancik-Ryba, K. (2020). Rodzina naturalna a rodzina zastępcza. Pojęcia, podobieństwa i różnice. *Studia Edukacyjne*, 56, 297–307.

Walczak, R. (2000). *Obraz siebie u kobiet długotrwale bezrobotnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Walesa, C. (1996). Rozwój wartości i sensu życia. W: K. Popielski (red.) *Człowiek-wartości-sens*. *Studia z psychologii egzystencji* (417–419). Lublin: Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Wang, X., Zhang, J., Wu, S., Xiao, W., Wang, Z., Li, F., Miao, D. (2021). Effects of meaning in life on subjective well-being: The mediating role of self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 49(4), 1–11.

Ward, S., Womick, J., Titova, L., King, L. (2023). Meaning in Life and Coping With Everyday Stressors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 49(3), 460–476.

Wenta, M., Skrzypińska, K. (2020). Poczucie sensu życia w relacji do Ja cielesnego i samooceny wśród osób dorosłych pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych. W: D. Krok, J. Dymecka. (red.) *Jakość życia a zdrowie: uwarunkowania i konsekwencje* (s. 207–228). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Werner, E. (2005). Resilience and recovery: findings from the Kauai Longitudinal Study. *Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health*, 19, 11–14.

Wiktorowicz-Sosnowska, M. (2023). Poczucie umiejscowienia kontroli i wsparcia społecznego a decyzje życiowe pełnoletnich wychowanków pieczy zastępczej. *Annals of Social Sciences/ Roczniki Nauk Społecznych*, 15(3), 99-118.

Winogrodzka, L. (2007). Osobowość wychowanków rodzin zastępczych w świetle teorii H.J. Eysencka. *Annales Univerisitatatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, Lublin, 20, 175–187.

Witczyk, H. (2010). Natchnienie i prawda Pisma Świętego - nowe perspektywy. *Biblioteka Teologii Fundamentalnej*, 5, 161–179.

Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Woltanowski, P., Wincewicz, A., Sulkowski, S. (2018). Protection of children's human rights and health: a legacy of Julian Kramsztyk, Janusz Korczak, and Ludwik Rajchman. *Global Pediatric Health*, 5, 1–7.

Wosik–Kawala, D., Czerniak, E., Gryzmuza, A., Kołodziej, A. (2012). Rodzina zastępcza. W: D. Wosik–Kawala (red). *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze* (s. 227–274). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie–Skłodowskiej.

Wosik–Kawala D., Książek M., Bury B., Styk B., Rodzina adopcyjna (2012). W: D. Wosik–Kawala (red.) *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze* (s. 129–159). Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.

Woźniczka, M. (2008). O filozoficznych aspektach psychologii. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Filozofia*, 5, 179–189.

Wysocka, E., Ostafińska–Molik, B. (2016). "Podobnie niedostosowani, a mimo to różni": polaryzacje samooceny w grupie wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych i Socjoterapeutycznych. *Studia Edukacyjne*, 3, 307–329.

Wysocka–Pleczyk, M., Słowik, P. (2012). Poczucie sensu życia i style radzenia sobie u pacjentów z chorobą niedokrwienną serca. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 93(4), 771–777.

Yuen, M., Datu, J. A. D. (2021). Meaning in life, connectedness, academic self-efficacy, and personal self-efficacy: a winning combination. *School Psychology International*, 42(1), 79–99.

Zawadzka, D., Stalmach, M., Oblacińska, A., Tabak, I. (2017). Związek poczucia sensu życia z zadowoleniem z życia, występowaniem dolegliwości subiektywnych oraz statusem ekonomicznym rodziny w populacji uczniów gimnazjum. *Journal of Mother and Child*, 21(1), 60–68.

Zawadzki, A. (2014). Hiob – człowiek wierzący „niepoprawny dogmatycznie”. W: *Analecta Biblica Lublinensia. Świadkowie wiary: Biblia o wierze* (s. 75–83). Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

Zotova, O. Y., Tarasova, L. V., Syutkina, E. N. (2016). Features of subjective well-being characteristic of teenagers raised in two-parent families and orphanages. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 160–164.

RAPORTY:

Raport Głównego Urzędu Statystycznego z dn. 11 maja 2023 roku *Pieczka Zastępcza w 2022 roku*. Data dostępu: 21.03.2024, strona internetowa: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/pecza-zastepcza-w-2022-roku,1,7.html>

Raport Koalicji na rzecz Rodzinnej Opieki Zastępczej z dn. 6 marca 2018 roku. *Postępy deinstytucjonalizacji w Polsce*. Data dostępu: 21.03.2024, strona internetowa: http://koalicja.org/wp-content/uploads/raport_di-pl.pdf

Raport Najwyższej Izby Kontroli z dn. 21 marca 2012. *Funkcjonowanie placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz ich współdziałanie z innymi instytucjami na rzecz powrotu dzieci do wychowania w rodzinie*. Data dostępu: 21.03.2024, strona internetowa: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,3757,vp,4791.pdf>

Raport Najwyższej Izby Kontroli z dn. 22 grudnia 2014 roku. *Pomoc w usamodzielnianiu się pełnoletnich wychowanków pieczy zastępczej*. Data dostępu: 21.03.2024, strona internetowa: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,7849,vp,9839.pdf>

Spis tabel

Tabela 1. Poziomy wyjaśnionej wariancji.....	67
Tabela 2. Rzetelność w odniesieniu do pełnej skali.....	67
Tabela 3. Ładunki czynnikowe dla trzech wyodrębnionych czynników	69
Tabela 4. Związek między wynikiem ogólnym Skali Poczucia Sensu życia a wynikami wyróżnionych podskal.....	74
Tabela 5. Związek między wynikiem ogólnym Skali Poczucia Sensu Życia a wynikami innych narzędzi	75
Tabela 6. Tymczasowe normy Skali Pomiaru Prężności SPP-18	77
Tabela 7. Normy stenowe Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS dla osób w wieku 16–24 lata.....	79
Tabela 8. Tymczasowe normy Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES	81
Tabela 9. Normy stenowe skali Samooceny SES.....	82
Tabela 10. Rozkład liczbowy i procentowy zmiennych socjodemograficznych w badanej grupie (N=230).....	83
Tabela 11. Miary asymetrii rozkładu wraz z testem Shapiro-Wilka dotyczące poczucia sensu życia i jego podskal dla wszystkich wychowanków (N= 230)	87
Tabela 12. Miary asymetrii rozkładu wraz z testem Shapiro-Wilka dotyczące poczucia sensu życia i jego podskal dla wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej (N= 130).....	88
Tabela 13. Wyniki testu Shapiro-Wilka dotyczące poczucia sensu życia i jego podskal dla wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej (N=86).....	88
Tabela 14. Wyniki w zakresie poczucia sensu życia wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	92
Tabela 15. Normy dla ogólnego poczucia sensu życia i jego podskal dla badanych wychowanków pieczy zastępczej z uwzględnieniem miejsca ich pobytu.....	97
Tabela 16. Poziom ogólnego poczucia sensu życia badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	97
Tabela 17. Poziom w zakresie podskali <i>pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych</i> badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia	99
Tabela 18. Poziom <i>pogodzenia z własnym losem</i> badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	100
Tabela 19. Poziom w zakresie podskali <i>oceny dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji</i> badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia	101
Tabela 20. Miary asymetrii rozkładu wraz z testem Shapiro-Wilka dotyczące prężności i jej czynników u wszystkich badanych wychowanków (N= 230)	103

Tabela 21. Miary asymetrii rozkładu z testem Shapiro-Wilka z uwzględnieniem podziału na wychowanków instytucjonalnej (N=130) i rodzinnej (N=80) pieczy zastępczej.....	104
Tabela 22. Wyniki w zakresie prężności wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej.....	108
Tabela 23. Poziom prężności psychicznej badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	113
Tabela 24. Miary asymetrii rozkładu wraz z testem Shapiro-Wilka dotyczące stylu radzenia sobie ze stresem wszystkich badanych wychowanków (N= 230).....	115
Tabela 25. Miary asymetrii rozkładu wraz z testem Shapiro-Wilka stylu radzenia sobie ze stresem z podziałem na wychowanków instytucjonalnej (N=130) i rodzinnej (N=80) pieczy zastępczej	115
Tabela 26. Wyniki w zakresie radzenia sobie ze stresem wychowanków instytucjonalnej (N=130) i rodzinnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia (N=86).....	121
Tabela 27. Poziom stylu <i>skoncentrowanego na zadaniu</i> badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	127
Tabela 28. Poziom stylu <i>skoncentrowanego na emocjach</i> badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	128
Tabela 29. Poziom stylu <i>skoncentrowanego na unikaniu</i> badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	130
Tabela 30. Poziom <i>angażowania się w czynności zastępcze</i> badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	131
Tabela 31. Poziomy stylu <i>poszukiwanie kontaktów towarzyskich</i> badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	133
Tabela 32. Miary asymetrii rozkładu wraz z testem Shapiro-Wilka dotyczące poczucia własnej skuteczności wszystkich badanych wychowanków (N= 230)	135
Tabela 33. Miary asymetrii rozkładu wyników poczucia własnej skuteczności wraz z testem shapiro-wilka wychowanków instytucjonalnej (N=130) i rodzinnej pieczy zastępczej (N=86)	135
Tabela 34. Wyniki w zakresie poczucia własnej skuteczności wychowanków instytucjonalnej (N=130) i rodzinnej (N=86) pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	137
Tabela 35. Poziom poczucia własnej skuteczności badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	138
Tabela 36. Miary asymetrii rozkładu wraz z testem Shapiro-wilka dotyczące samooceny wszystkich badanych wychowanków (N= 230).....	140
Tabela 37. Miary asymetrii rozkładu wyników samooceny wraz z testem shapiro-wilka z podziałem na wychowanków instytucjonalnej (N=130) i rodzinnej (N=86) pieczy zastępczej	140

Tabela 38. Wyniki w zakresie samooceny wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia	141
Tabela 39. Poziomy samooceny badanych wychowanków pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	143
Tabela 40. Współczynniki korelacji r-Pearsona między poczuciem sensu życia (wraz z podskalami) a prężnością psychiczną (wraz z podskalami) (N=230)	145
Tabela 41. Współczynniki korelacji r-Pearsona między poczuciem sensu życia (wraz z podskalami) a stylami radzenia sobie ze stresem (N=230)	147
Tabela 42. Współczynniki korelacji r-Pearsona między poczuciem sensu życia (wraz z podskalami) a poczuciem własnej skuteczności(N=230).....	149
Tabela 43. Współczynniki korelacji r-Pearsona między poczuciem sensu życia (wraz z podskalami) i samooceną (N=230).....	150
Tabela 44. Wyniki badań w zakresie poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych badanych wychowanków w odniesieniu do wyróżnionych skupień.....	150
Tabela 45. Typ badanych a ich miejsce pobytu	155
Tabela 46. Typ badanych a ich płeć.....	156
Tabela 47. Typ badanych a ich miejsce zamieszkania.....	156
Tabela 48. Typ badanych a ich wiek.....	157
Tabela 49. Typ badanych, a rodzaj szkoły, do której uczęszczają.....	158

Spis wykresów

Wykres 1. Wykres osypiska Skali Poczucia Sensu Życia.....	66
Wykres 2. Rozkład wyników poczucia sensu życia u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N= 230)	89
Wykres 3. Rozkład wyników podskali <i>pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych</i> u badanych wychowanków (N=230)	86
Wykres 4. Rozkład wyników podskali <i>pogodzenie z własnym losem</i> u badanych wychowanków (N=230)	90
Wykres 5. Rozkład wyników podskali <i>ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji</i> u badanych wychowanków (N=230).....	91
Wykres 6. Porównanie wyniku ogólnego poczucia sensu życia w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej	93
Wykres 7. Porównanie wyników podskali <i>pozytywna orientacja i świadomość celów życiowych</i> wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej	94
Wykres 8. Porównanie wyników podskali <i>pogodzenie z własnym losem</i> wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej	94
Wykres 9. Porównanie wyników podskali <i>ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji</i> wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej	95
Wykres 10. Poziom poczucia sensu życia wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia	98
Wykres 11. Poziom <i>pozytywnej orientacji i świadomości celów życiowych</i> wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	99
Wykres 12. Poziom <i>pogodzenie z własnym losem</i> wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	101
Wykres 13. Poziom <i>ocena dotychczasowych wyborów i podejmowanych decyzji</i> wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej stojących u progu usamodzielnienia.....	102
Wykres 14. Rozkład wyników prężności u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)	105
Wykres 15. Rozkład wyników czynnika <i>optymistyczne nastawienie i energia</i> u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)	106
Wykres 16. Rozkład wyników czynnika <i>wytrwałość i determinacja w działaniu</i> badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)	106
Wykres 17. Rozkład wyników czynnika <i>poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia</i> badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230).....	107
Wykres 18. Rozkład wyników czynnika <i>kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu</i> badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230)	107

Wykres 19. Porównanie prężności w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej.....	110
Wykres 20. Porównanie czynnika <i>optymistyczne nastawienie i energia</i> w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej.....	110
Wykres 21. Porównanie czynnika <i>wytrwałość i determinacja w działaniu</i> w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej.....	111
Wykres 22. Porównanie czynnika <i>poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia</i> w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej.....	112
Wykres 23. Porównanie czynnika <i>kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu</i> w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej.....	112
Wykres 24. Poziom prężności psychicznej wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej.....	114
Wykres 25. Rozkład wyników <i>stylu skoncentrowanego na zadaniu</i> u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230).....	117
Wykres 26. Rozkład wyników <i>stylu skoncentrowanego na emocjach</i> u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230).....	118
Wykres 27. Rozkład wyników <i>stylu skoncentrowanego na unikaniu</i> u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230).....	119
Wykres 28. Rozkład wyników <i>stylu skoncentrowanego na unikaniu w zakresie angażowania się w czynności zastępcze</i> u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230).....	119
Wykres 29. Rozkład wyników <i>stylu skoncentrowanego na unikaniu w zakresie poszukiwania kontaktów towarzyskich</i> u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230).....	120
Wykres 30. Porównanie <i>stylu skoncentrowanego na zadaniu</i> w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej.....	122
Wykres 31. Porównanie <i>stylu skoncentrowanego na emocjach</i> w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej.....	123
Wykres 32. Porównanie <i>stylu skoncentrowanego na unikaniu</i> w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej.....	124
Wykres 33. Porównanie <i>stylu angażowanie się w czynności zastępcze</i> w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej.....	125
Wykres 34. Porównanie <i>stylu poszukiwanie kontaktów towarzyskich</i> w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej.....	126
Wykres 35. Poziom <i>stylu skoncentrowanego na zadaniu</i> badanych wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej.....	128
Wykres 36. Poziom <i>stylu skoncentrowanego na emocjach</i> wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej.....	129

Wykres 37. Poziom stylu <i>skoncentrowanego na unikaniu</i> wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej.....	131
Wykres 38. Poziom stylu <i>angażowanie się w czynności</i> zastępcze wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej	132
Wykres 39. Poziom stylu <i>poszukiwanie kontaktów towarzyskich</i> wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej	134
Wykres 40. Rozkład wyników poczucia własnej skuteczności u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230).....	133
Wykres 41. Porównanie poczucia własnej skuteczności w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej.....	137
Wykres 42. Poziom poczucia własnej skuteczności wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej.....	139
Wykres 43. Rozkład wyników samooceny u badanych wychowanków instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej (N=230).....	141
Wykres 44. Porównanie samooceny w dwóch grupach wychowanków pieczy zastępczej...	142
Wykres 45. Poziom samooceny badanych wychowanków rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej.....	144
Wykres 46. Wyodrębnione typy badanych wychowanków na podstawie analizy skupień...	151

Aneksy

Aneks 1

Instrukcja:

Poniżej znajdują się narzędzia diagnostyczne dotyczące poczucia sensu życia i wybranych zasobów osobistych człowieka. Po zapoznaniu się z twierdzeniami każdego z nich, proszę ustosunkuj się do nich. Badanie jest anonimowe i służy wyłącznie celom naukowym.

Metryczka

Wiek

Płeć

- kobieta
- mężczyzna

Miejsce pobytu:

- rodzina zastępcza
- placówka opiekuńczo-wychowawcza

Miejsce zamieszkania:

- wieś
- miasto
- miasto powiatowe
- miasto wojewódzkie

Szkoła:

- szkoła podstawowa
- liceum technikum
- szkoła branżowa
- szkoła policealna
- szkoła wyższa

Aneks 2

Skala Poczucia Sensu Życia

Instrukcja: Proszę, opisz swoje myśli, zachowania, obawy, uczucia i oczekiwania, które aktualnie przeżywasz, poprzez ustosunkowanie się do poniższych twierdzeń. Proszę, przeczytaj uważnie każde z twierdzeń i zastanów się, w jakim stopniu ono Ciebie dotyczy. Każde z stwierdzeń oceń na pięciostopniowej skali. Wybraną odpowiedź zakreśl. **1 – nigdy 2 – rzadko 3 – czasami 4 – często 5 – zawsze**

1	Uważam, że trudności, jakie mnie spotykają, uczą mnie i ubogacają.	1	2	3	4	5
2	Pomoc innych ludzi sprawia, że łatwiej mi się żyje.	1	2	3	4	5
3	Uważam, że nie mam wpływu na to, co się ze mną dzieje i co mnie spotyka.	1	2	3	4	5
4	Moje życie ma sens dzięki moim pasjom i zainteresowaniom.	1	2	3	4	5
5	Czuję pustkę.	1	2	3	4	5
6	Myślę, że moje życie może być dla innych przykładem.	1	2	3	4	5
7	Zaznałem/am w życiu wiele bólu i cierpienia.	1	2	3	4	5
8	Uważam, że mam jasno sprecyzowany sens życia.	1	2	3	4	5
9	Jestem odpowiedzialny/a za wszystko, co w życiu robię.	1	2	3	4	5
10	Myślę, że miłość może być sensem życia.	1	2	3	4	5
11	Uważam, że inni mają w życiu łatwiej i lepiej ode mnie.	1	2	3	4	5
12	Wierzę, że życie ludzkie ma sens.	1	2	3	4	5
13	Uważam, że zdrowie człowieka jest ponad wszystko inne.	1	2	3	4	5
14	Popadam w rozpacz i przygnębienie, kiedy spotyka mnie coś, na co nie mam wpływu.	1	2	3	4	5
15	Myślę, że mam w sobie głód życia.	1	2	3	4	5
16	Kiedy do czegoś dążę moje myśli i działania są ku temu skierowane.	1	2	3	4	5
17	Odczuwam satysfakcję, gdy pomagam komuś w trudnych chwilach.	1	2	3	4	5
18	Jest we mnie silna potrzeba posiadania osiągnięć i sukcesów.	1	2	3	4	5
19	W życiu kieruje się wyznaczonymi przeze mnie wartościami.	1	2	3	4	5
20	Miewam myśli, że chciałbym cofnąć się w czasie i zmienić moje niektóre wybory.	1	2	3	4	5
21	Budowanie relacji i więzi z innymi ludźmi nadaje życiu sens.	1	2	3	4	5
22	Moje cele życiowe są często przeze mnie zmieniane.	1	2	3	4	5
23	Moje dotychczasowe życie jest pełne rozczarowań i żalu.	1	2	3	4	5
24	Budzę się z myślą, że życie jest dla mnie łaskawe.	1	2	3	4	5
25	Mam określoną wizję tego, jaki chciałbym być i co jest moim celem życiowym.	1	2	3	4	5

26	Uważam, że moje życie jest z góry przesądzone.	1	2	3	4	5
27	Pomimo trudnych wydarzeń, które mnie spotkały jestem zadowolony/a z mojego życia.	1	2	3	4	5
28	Miewam sytuacje, że robię coś sprzecznego z tym, w co wierzę.	1	2	3	4	5
29	Uśmiecham się na samą myśl o przyszłości, bo wiem, że czeka mnie wiele dobrego.	1	2	3	4	5
30	Miewam w sobie lęk dotyczący mojego losu i przyszłości.	1	2	3	4	5
31	Kiedy wyobrażam sobie starość, to myślę, że będę wtedy szczęśliwym człowiekiem.	1	2	3	4	5
32	Niezależnie od okoliczności, chce mieć poczucie, że jestem wolny/a i mogę robić to, co chcę.	1	2	3	4	5
33	Wydaję mi się, że niezależnie od moich wysiłków i starań, mój los jest pisany z góry.	1	2	3	4	5

Aneks 3

SKALA POMIARU PRĘŻNOŚCI – SPP-18

N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński

Ludzie różnie zachowują się w trudnych sytuacjach. Wskaż, otaczając kółkiem odpowiednią cyfrę, w jakim stopniu każde ze stwierdzeń odnosi się do Ciebie.

Poszczególne cyfry oznaczają:

0 – zdecydowanie nie

1 – raczej nie

2 – ani tak, ani nie/trudno powiedzieć

3 – raczej tak

4 – zdecydowanie tak

1. Potrafię radzić sobie nawet z największymi trudnościami	0	1	2	3	4
2. We wszystkim, co robię staram się odnaleźć pozytywne strony	0	1	2	3	4
3. Potrafię dostrzegać zabawne strony wydarzeń, z którymi mam do czynienia	0	1	2	3	4
4. Z reguły zmierzam prosto do celu	0	1	2	3	4
5. Podejmuję wysiłki poradzenia sobie bez względu na to, jak trudny jest problem	0	1	2	3	4
6. Nie poddaję się, nawet gdy sytuacja wygląda beznadziejnie	0	1	2	3	4
7. W sytuacjach stresowych koncentruję się i myślę jasno	0	1	2	3	4
8. Uważam się za silną osobę	0	1	2	3	4
9. W sytuacjach trudnych radzę sobie z nieprzyjemnymi odczuciami	0	1	2	3	4
10. Podejmuję zdecydowane wysiłki, żeby osiągnąć cel	0	1	2	3	4
11. Z poniesionych niepowodzeń i porażek potrafię wyciągnąć wnioski na przyszłość	0	1	2	3	4
12. Życie, bez względu na przeszkody i trudności, uważam za ekscytujące	0	1	2	3	4
13. Kiedy coś zaplanuję, wykonuję to od początku do końca	0	1	2	3	4
14. Potrafię się zmierzyć z kilkoma sprawami równocześnie	0	1	2	3	4
15. Jestem otwarty/a na nowe doświadczenia	0	1	2	3	4
16. Nawet w trudnej sytuacji znajduję coś, z czego można się pośmiać	0	1	2	3	4
17. Gdy jestem w trudnej sytuacji, zazwyczaj znajduję rozwiązanie	0	1	2	3	4
18. Mam wystarczająco dużo energii, aby zrobić to, co mam do zrobienia	0	1	2	3	4

Aneks 4

Instytut Psychologii KUL
Pracownia Psychometryczna
POMOCE DYDAKTYCZNE

KWESTIONARIUSZ CISS Norman S. Endler & James D.A. Parker

INSTRUKCJA: poniższe zdania opisują różne reakcje ludzi na trudne, przykre, stresujące sytuacje. Zakreśl kółkiem jedną z cyfr od 1 do 5 przy każdym stwierdzeniu. Określ w ten sposób, jak bardzo angażujesz się w te czynności, gdy znajdziesz się w trudnej, przykrej, stresującej sytuacji.

- 1 - nigdy
- 2 - bardzo rzadko
- 3 - czasami
- 4 - często
- 5 - bardzo często

1. Lepiej planuję swój czas 1 2 3 4 5
2. Koncentruję się na problemie i zastanawiam się, jak mogę go rozwiązać 1 2 3 4 5
3. Myślę o czasach gdy było mi lepiej 1 2 3 4 5
4. Staram się przebywać z innymi ludźmi 1 2 3 4 5
5. Oskarżam się o zwlekanie 1 2 3 4 5
6. Robię to, co uważam za najlepsze 1 2 3 4 5
7. Jestem skupiony(a) na swoich dolegliwościach fizycznych 1 2 3 4 5
8. Winię siebie, że wpadłem(am) w taką sytuację 1 2 3 4 5
9. Włóczę się po sklepach 1 2 3 4 5
10. Ustalam, co w danej sytuacji jest najważniejsze 1 2 3 4 5
11. Staram się zasnąć 1 2 3 4 5
12. Objadam się ulubioną potrawą 1 2 3 4 5
13. Niepokoję się, że sobie nie poradzę 1 2 3 4 5
14. Staję się bardzo napięty(a) 1 2 3 4 5
15. Myślę o tym, jak rozwiązywałem(am) podobne problemy w przeszłości 1 2 3 4 5
16. Wmawiam sobie, że to w rzeczywistości nie dzieje się mnie 1 2 3 4 5
17. Winię siebie, że zbyt się tym przejmuję 1 2 3 4 5
18. Idę coś zjeść na mieście 1 2 3 4 5

Copyright © 1990, Multi-Health Systems Inc., 3770 Victoria Park Avenue, Toronto, Ontario M2H 3M6, Canada
Copyright © 2003, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego
00-183 Warszawa, ul. Stawki 5/7; www.practest.com.pl

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 19. Staję się bardzo przygnębiony (a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Kupuję sobie coś | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Wyznaczam sobie kierunek działania i postępuję zgodnie z nim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Obwiniam siebie za to, że nie wiem co zrobić | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Idę się zabawić | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Staram się zrozumieć sytuację | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. „Zastygam w bezruchu” i nie wiem co zrobić | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Podejmuję natychmiast właściwe działanie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Analizuję sytuację i uczę się na własnych błędach | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Żałuję, że nie mogę zmienić tego co się stało, lub tego,
co odczuwałem(am) w związku z tym | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Odwiedzam przyjaciela | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Martwię się, jak sobie z tym poradzę | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Spędzam czas z bliską osobą | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Wychodzę na spacer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Wmawiam sobie, że to się nigdy więcej nie powtórzy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Skupiam się na swoich ogólnych brakach | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Rozmawiam z kimś, kogo rady sobie cenię | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Analizuję problem zanim zacznę działać | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Dzwonię do kolegi lub koleżanki | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Wpadam w złość | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Zmieniam kolejność spraw do załatwienia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Oglądam film | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Dążę do kontrolowania sytuacji | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Podejmuję dodatkowy wysiłek, aby załatwić sprawę | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Podchodzę do problemu z różnych stron | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. „Robię sobie wolne”, by uciec od problemu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Wyladowuję się na innych | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Wykorzystuję sytuację, aby udowodnić, że potrafię tego dokonać | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Staram się tak zorganizować sprawy, aby zapanować nad sytuacją | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Oglądam telewizję | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Sprawdź, czy ustosunkowałeś się do wszystkich stwierdzeń!

Aneks 5

Instytut Psychologii KUL
Pracownia Psychometryczna
POMOCE DYDAKTYCZNE

357/46SES
KUL

R. Schwarzer, M. Jerusalem, Z. Juczyński
Wersja polska GSES
Wydanie drugie

Poniżej przedstawiono kilka stwierdzeń odnoszących się do różnych cech osobistych. Po przeczytaniu każdego stwierdzenia należy zdecydować, czy w stosunku do siebie są one prawdziwe czy fałszywe.

Poszczególne punkty skali oznaczają:

1 – NIE 2 – raczej NIE 3 – raczej TAK 4 – TAK

-
- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Zawsze jestem w stanie rozwiązać trudne problemy, jeśli tylko wystarczająco się postaram | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Nawet, gdy ktoś mi się sprzeciwia, jestem w stanie znaleźć sposób na osiągnięcie tego, czego chcę | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Z łatwością potrafię trzymać się swoich celów i je osiągać | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Jestem przekonany, że skutecznie poradziłbym sobie z nieoczekiwanymi wydarzeniami | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Dzięki swojej pomysłowości i zaradności wiem, jak poradzić sobie z nieprzewidywanymi sytuacjami | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Jestem w stanie rozwiązać większość problemów, jeśli tylko włożę w to odpowiednio dużo wysiłku | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Kiedy zmagam się z przeciwnościami, jestem w stanie zachować spokój, gdyż mogę polegać na swoich umiejętnościach radzenia sobie . . . | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Kiedy zmagam się z jakimś problemem, to zazwyczaj jestem w stanie znaleźć kilka sposobów jego rozwiązania | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Gdy mam kłopoty, to zazwyczaj jestem w stanie wymyślić sposób, jak z nich wyjść | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Zazwyczaj jestem w stanie poradzić sobie z tym, co mnie spotyka | 1 | 2 | 3 | 4 |
-

PWS	sten

Wydanie polskie: Copyright © 2008 by „Pracownia Testów Psychologicznych” sp. z o.o.,
ul. Dzielna 5, 00-162 Warszawa

Aneks 6

Skala Samooceny SES M. Rosenberga w polskiej adaptacji I. Dzwonkowskiej, K. Lachowicz-Tabaczek i M. Łaguny

Instrukcja

Poniżej znajdują się różne stwierdzenia, które odnoszą się do twoich przekonań o sobie. Wskaż, w jakim stopniu zgadzasz się bądź nie zgadzasz się z każdym z tych twierdzeń, otaczając kółkiem jedną z czterech możliwych odpowiedzi. Postaraj się określić to, co naprawdę sądzisz. Liczą się tylko szczerze odpowiedzi.

1. Uważam, że jestem osobą wartościową przynajmniej w takim samym stopniu, co inni.	1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie zgadzam się	4 zdecydowanie nie zgadzam się
2. Uważam, że posiadam wiele pozytywnych cech.	1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie zgadzam się	4 zdecydowanie nie zgadzam się
3. Ogólnie biorąc jestem skłonny(a) sądzić, że nie wiedzie mi się.	1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie zgadzam się	4 zdecydowanie nie zgadzam się
4. Potrafię robić różne rzeczy tak dobrze, jak większość innych ludzi.	1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie zgadzam się	4 zdecydowanie nie zgadzam się
5. Uważam, że nie mam wielu powodów, aby być z siebie dumn(a)y(m).	1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie zgadzam się	4 zdecydowanie nie zgadzam się
6. Lubię siebie.	1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie zgadzam się	4 zdecydowanie nie zgadzam się
7. Ogólnie rzecz biorąc, jestem z siebie zadowolon(a)y.	1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie zgadzam się	4 zdecydowanie nie zgadzam się
8. Chciał(a)bym mieć więcej szacunku dla samego siebie.	1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie zgadzam się	4 zdecydowanie nie zgadzam się
9. Czasami czuję się bezużyteczn(a)y.	1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie zgadzam się	4 zdecydowanie nie zgadzam się
10. Niekiedy uważam, że jestem do niczego.	1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie zgadzam się	4 zdecydowanie nie zgadzam się

The Morris Rosenberg Foundation
c/o Dept. Of Sociology
University of Maryland
2112 Art/Soc Building
College Park, MD 20742-1315