

Agnieszka Skowrońska-Pućka

ORCID: 0000-0001-8261-7116

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Żaneta Garbacik

ORCID: 0000-0003-1889-0542

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Radzenie sobie ze stresem wśród młodzieży wielkopolskiej – przegląd problemów i strategii

Abstract

Agnieszka Skowrońska-Pućka, Żaneta Garbacik, *Radzenie sobie ze stresem wśród młodzieży wielkopolskiej – przegląd problemów i strategii* [Coping with stress among youth in Greater Poland – a review of issues and strategies]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(27) 2025, Poznań 2025, pp. 111–132, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2025.27.1.7>

The article analyzes stress and coping strategies among young people in the context of contemporary challenges (pandemic, digital changes, war in Ukraine, educational and professional pressure). The aim was to: (1) identify the most common stressors, (2) verify their relationship with gender, (3) compare dispositional and situational coping strategies with stress according to gender and age. The study covered 181 students aged 11–18 (79 girls, 102 boys) from the Wielkopolska Province. The JSR questionnaire by Juczyński and Ogińska-Bulik was used to measure three strategies (active coping, focusing on emotions, seeking support) in terms of disposition and situation. The most frequently reported stressors were peer and school difficulties; no significant gender differences were found in their frequency (girls tended to report peer problems more often). In coping strategies, girls more often than boys used emotion focus (dispositional and situational) and more often declared dispositional support seeking; no gender differences were found in active coping. With age, the use of situational focus on emotions and active coping increased (slightly to moderately); the effect was more pronounced in girls. The relationship between the number of problems and strategies was weak. The differences obtained in terms of gender and age suggest the need to profile preventive and support measures (greater emphasis on emotion regulation and social support in girls and on developing a repertoire of strategies in younger students).

Keywords

children; adolescents; stress; coping

Wstęp

Okres młodzięńczy to czas, w którym zachodzą intensywne zmiany na wielu poziomach rozwoju: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym. Młodzię stają w obliczu wielu wyzwań związanych zarówno z przemianami wewnętrznymi, jak i z koniecznością dopasowania się do wymagań środowiska. Choć okres ten jest czasem szczególnej gotowości do takich zmian, jest także momentem szczególnie wymagającym w życiu człowieka (Obuchowska, 1996). W szerokiej kategorii wiekowej, obejmującej osoby od 11 do 19 roku życia, możemy obserwować spektrum zróżnicowanych konfliktów wewnętrznych, związanych z rozwojem autonomii, niezależności i samodzielności w podejmowaniu decyzji (Erikson, 1968). Zadania, przed którymi staje młody człowiek, obejmują m.in. budowanie tożsamości (Cybal-Michalska, 2016; Smyła 2024), prawidłową orientację w zakresie swojej przyszłości edukacyjno-zawodowej i planów życiowych (Cybal-Michalska, 2016; Mikiewicz, 2024; Piorunek, 2021; Szast, 2023) czy kształtowanie umiejętności tworzenia więzi społecznych (Chrost, 2023; Cudak, 2022). Jednocześnie z perspektywy biograficznej dorastanie to moment szczególnie wymagający, w którym niebagatelne znaczenie ma kontekst sytuacyjny, zwłaszcza społeczny (Brzezińska, 2017). Zmieniające się relacje z rodziną, rówieśnikami i szkołą, jak również wchodzenie w dorosłość, wymagają zarówno przystosowania się do nowych ról społecznych, jak i zmian w obrębie dotychczas pełnionych.

W perspektywie tylko ostatniego dziesięciolecia możemy obserwować szereg zmian i wymagających sytuacji, które dla młodzieży są potencjalnie stresogenne. Tworzą one nowy kontekst dla tradycyjnie rozumianego młodzięczego rozwoju, a ich skutki będą obserwowalne w dłuższej perspektywie, zarówno w życiu społecznym jak i zawodowym. Do takich okoliczności należy zaliczyć okres izolacji związanej z pandemią COVID-19, która w znaczący sposób zdestabilizowała domową i szkolną rutynę, ograniczając możliwości rozwoju społecznego, realizacji pasji i zainteresowań, i która zintensyfikowała konsekwencje związane z przeniesieniem edukacji i relacji koleżeńskich do przestrzeni cyfrowej (Długosz i in., 2021; Ptaszek i in., 2020; Pyżalski i Walter, 2021; Subocz, 2023). W świecie cyfrowym młodzi ludzie mogą liczyć na wiele rozwojowych szans, niemniej jego częścią są także zagrożenia. Do charakterystycznych, a intensyfikujących się w ostatnim czasie niebezpieczeństw zaliczyć można cyberprzemoc (Babula i in., 2023; Błaszczak, 2024; Bochenek i Langle, 2019; Konaszewski i Prymak, 2016), narażenie na treści pornograficzne i tzw. patotreści (Bednarek i Andrzejewska, 2014; Khorlikova i Żurawski, 2022), czy obcowanie z informacjami zmanipulowanymi lub celowo wprowadzającymi w błąd, tzw. fake newsami (Krzewniak, 2023; Szulc, 2020).

Obok znanych od lat form uzależnień pojawiają się nowe, dotyczące szczególnie osób młodych, m.in. fonoholizm, który oznacza nie tylko niemożność obycia się bez telefonu, ale skutkuje obniżaniem umiejętności społecznych wśród osób uzależnionych (Bielawska i in., 2023; Kiper, 2022; Kozak, 2013). Za potencjalne źródło stresu i napięcia należy niewątpliwie uznać także agresję Rosji na Ukrainę w 2022 roku. Niepokój wzbudzony przez bliskość (intensywnie relacjonowanego w mediach) konfliktu zbrojnego z pewnością przekładał się i przekłada na poczucie bezpieczeństwa młodych ludzi. Należy zaznaczyć, że choć polska młodzież, o której jest tu mowa, nie doświadczała bezpośrednio skutków rosyjskiej agresji, to sama bliskość wydarzenia i podobieństwo kulturowe mogą wzmacniać lęk (Pustulka i in., 2023). Niebagatelne znaczenie odgrywają także mass media – ogrom, często negatywnych, informacji płynących ze świata i kraju może wzmacniać obawę nie tylko o losy własne, ale też planety (zagrożenia klimatyczne), kraju (konflikty zbrojne, ataki terrorystyczne) (Matusiak i Dębicka, 2023). W kontekście przyszłości stresogenna może być dla młodych osób także zmienna sytuacja gospodarczo-ekonomiczna i szybkie przemiany wymagań rynku pracy – trudność nie leży już tylko w wyborze adekwatnej dla siebie ścieżki rozwoju. Poza tym młodzież ma do czynienia z bardziej intensywnym dezaktualizowaniem się zdobywanej wiedzy, mierzy się z niemożnością przewidzenia zapotrzebowania na konkretne umiejętności na przestrzeni kolejnych lat czy naciskiem na umiejętność przystosowania swojej kariery do dynamicznych przemian, których konsekwencje trudno przewidzieć na etapie wyboru ścieżki edukacyjnej (np. Kozielska, 2021; Myszka-Strychalska, 2021; Piorunek 2021, 2022).

Naturalnie każde kolejne pokolenie funkcjonuje w specyficznym dla siebie kontekście sytuacyjnym. W analizie szeroko pojętego radzenia sobie młodzieży należy więc uwzględniać nie tylko tradycyjne zadania związane z rozwojem na właściwym im etapie, ale także specyfikę warunków środowiskowych, w których przyszło im te zadania wypełniać. Młodzież jest bowiem szczególnie podatna na wpływ, cechującej współczesność, przeobrażającej się intensywnie rzeczywistości (Przewoźnik, 2018).

Wymienione powyżej wybrane konteksty mogą powodować wzmożone napięcie i skutkować stresem, który (na każdym etapie życia) wymaga adekwatnego zarządzania. Jednocześnie warto zaznaczyć, że różnicowanie wieku nastoletniego sprawia, że nie sposób traktować tej grupy jako jednorodnej. Młodsze osoby (11–13 lat) mogą przeżywać inne problemy i dylematy emocjonalne niż osoby w wieku 16–19 lat, co wiąże się z różnymi wymaganiami dotyczącymi rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i społecznego (Steinberg, 2010). Każdy etap wiąże się z unikalnymi wyzwaniami, które różnią się w zależności od wieku i etapu doj-

rzewania, w każdym nastolatek może dysponować innymi zasobami czy środkami zaradczymi. W odniesieniu do stresu i radzenia sobie z nim ważne są jednak nie tylko zasoby danej jednostki czy środowisko, w którym może ona odnaleźć środki do zbalansowania napięcia lub przeciwdziałania mu. Istotny jest także fakt, iż „wpływ stresu na rozwój i zdrowie jednostki zależy od przypisanego mu znaczenia (transakcyjna teoria stresu), którego dzieci i młodzież uczą się od dorosłych i w relacji z nimi” (Curyło-Sikora, 2022, s. 9). Intensywność przemian społecznych, kulturowych i ekonomicznych nie tylko kreuje wymagające warunki *per se*, ale sprawia też, że wiele sytuacji czy stresorów doświadczanych przez młodych ludzi jest nieznaną ich opiekunom, co znacząco ogranicza możliwość skorzystania z doświadczenia starszych pokoleń. Dostępność społecznego wsparcia (także informacyjnego) jest natomiast jedną z kluczowych zmiennych wpływających na przeżywany stres (Cohen i Wills, 1985; Dudek i Koniarek, 2003; Sęk, 2013; Sęk i Cieślak, 2012). Tymczasem postępująca atomizacja życia społecznego i rodzinnego, przesunięcie relacji międzyludzkich do przestrzeni cyfrowej, konflikty (Cudak, 2022) czy zdominowanie życia przez wartości ekonomiczne, konsumpcjonizm, nastawienie na osiągnięcia (Matyjas, 2011) mogą stać się przyczyną rosnącego osamotnienia młodzieży (Cudak, 2022).

Kwestia zgłębienia tematyki stresu i radzenia sobie z nim wydaje się szczególnie istotna w świetle doniesień na temat stanu zdrowia psychicznego młodzieży. W ostatnich latach przeprowadzono kilka badań, których wyniki są co najmniej alarmujące. Raport pochodzący z 2024 roku wskazuje na rosnący problem zdrowia psychicznego, szczególnie w kontekście stresu i depresji, które są coraz bardziej powszechne wśród młodych ludzi (UNICEF Polska, 2024). W innym dokumencie – z 2023 roku – wskazano, że młodzież boryka się z samotnością, niskim poczuciem własnej wartości, presją szkolną, problemami w relacjach rówieśniczych oraz doświadcza braku wsparcia emocjonalnego w systemie edukacji (Flis i Dębski, 2023). Z kolei w raporcie opracowanym przez Biuro Rzecznika Praw Dziecka w 2021 roku zauważono, że dzieci i młodzież w Polsce zmagają się z problemami psychicznymi, m.in. z lękiem, depresją i poczuciem beznadziejności. Jednocześnie według raportu Najwyższej Izby Kontroli z marca 2024 roku 20% uczniów szkół średnich doświadczyło silnych objawów stresu. Co szczególnie niepokojące, raport przygotowany przez Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w 2024 wskazuje także, że młodzież w Polsce doświadcza trudności związanych z brakiem dostępu do odpowiedniej opieki psychologicznej.

Przedstawione powyżej konteksty i doniesienia statystyczne budzą uzasadnioną obawę o funkcjonowanie współczesnej młodzieży w warunkach stresu i rodzą pytania o jakość mechanizmów radzenia sobie w tej grupie. Celem przybliżenia

obecnego funkcjonowania młodzieży w kontekście doświadczanego stresu i radzenia sobie z nim postanowiono zweryfikować, jakie kategorie problemów, tj. potencjalnych stresorów, wskazują uczniowie, oraz sprawdzić, czy można zaobserwować między nimi różnice w zależności od wieku (z uwagi na szeroki przekrój czasowy okresu adolescencji) i płci (mogącej determinować kontekst problemowy, ale też z uwagi na proces socjalizacji mogącej mieć wpływ na wybór środków zaradczych). Informacje te wydają się niezbędne do poszerzenia wiedzy mogącej służyć lepiej dobranym i adekwatnym interwencjom prewencyjnym i pomocowym. By cele te zrealizować, należy jednak w pierwszej kolejności zoperacjonalizować pojęcie stresu i radzenia sobie.

Stres i radzenie sobie młodzieży w teorii i badaniach

W kontekście zdrowia psychicznego znaczącą rolę odgrywają pojęcia stresu i radzenia sobie. Stres sam w sobie jest doświadczeniem powszechnym w każdej grupie wiekowej i może przyjmować dwojaką postać. Tak zwany *eustres* to napięcie o charakterze motywującym, którego poziom pozwala zmierzyć się z postrzeganymi problemami. Z kolei *dystres* jest wywołany przez wyzwania przytłaczające, niemożliwe do opanowania (Selye, 1975).

Jednak, jak wskazuje jeden z czołowych badaczy zjawiska Richard Lazarus, kluczowa jest interpretacja. Stres pojawia się w sytuacji, w której postrzegane wymagania sytuacyjne przekraczają zdolności osoby do ich opanowania lub przekraczają zasoby, które jednostka uważa za dostępne. Jest on bowiem „szczególnym rodzajem procesu, w którym ludzie oceniają (ocena pierwotna) zagrożenia lub wyzwania, które są związane z ich zasobami, oraz kiedy ich zasoby są oceniane jako niewystarczające do poradzenia sobie z tymi wyzwaniami” (Lazarus i Folkman, 1984, s. 19). Stres jest więc doświadczeniem interakcyjnym i dynamicznym, a jego kształt i poziom determinują zarówno zasoby wewnętrzne, jak i czynniki środowiskowe. Natomiast o tym, czy dla człowieka dane wydarzenie, osoba czy zjawisko oznaczać będzie emocjonalny dyskomfort, decyduje nie tyle obiektywnie istniejąca sytuacja trudna, ile jej sumaryczna, subiektywna jej ocena.

Radzenie sobie z tak powstałym stresem obejmuje „stałe zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby” (Lazarus i Folkman, 1984, s. 141). Zgodnie z tą teorią jednostka może reagować na stres na dwa sposoby: poprzez podejście ukierunkowane na zadania, czyli dążenie do rozwiązania problemu, oraz podejście

emocjonalne, które polega na regulowaniu emocji związanych ze stresem. Celem podejścia zadaniowego jest przekształcenie stresującej sytuacji w taki sposób, aby przyniosła ona korzyść jednostce, na przykład przez modyfikację szkodliwych działań lub zmianę destrukcyjnego otoczenia. Z kolei celem podejścia emocjonalnego jest zarządzanie emocjami związanymi ze stresem, w tym dążenie do samospokojenia (Lazarus i Folkman, 1986). Lazarus i Folkman (1988) rozwinęli swoje podejście, wprowadzając podział na dwa typy radzenia sobie: dyspozycyjne i sytuacyjne. Radzenie sobie dyspozycyjne odnosi się do wewnętrznych cech jednostki, takich jak jej skłonność do poszukiwania wsparcia, koncentrowania się na emocjach lub aktywnego działania w obliczu stresu. Radzenie sobie sytuacyjne dotyczy natomiast konkretnej sytuacji, w której jednostka dokonuje wyboru strategii w zależności od charakterystyki danego stresora (Lazarus i Folkman, 1988).

Choć powyższe teorie odnoszono do osób dorosłych, zjawisko stresu szybko stało się interesujące dla badaczy skupionych na funkcjonowaniu dzieci i młodzieży. W ciągu ostatniego stulecia nastąpił wzrost zainteresowania tą problematyką (Compas i in., 2001), a stres i radzenie sobie z nim coraz częściej rozpoznawano jako zjawisko mające znaczenie dla rozwoju psychopatologii w okresie dzieciństwa i adolescencji (Skinner, 1995). Choć, jak wskazują badania (np. Pincus i Friedman, 2004; Sharrer i Ryan-Wenger, 2002), dzieci i nastolatki – podobnie jak osoby dorosłe – stosują różnorodne strategie i oceniają ich skuteczność, to specyfika etapu rozwojowego wymaga osobnej kategoryzacji problemów w przypadku badań naukowych. Dla przykładu Pincus i Friedman (2004) wskazywali, że stresogenne bywają wówczas najczęściej problemy szkolne, relacje z rodzicami, przyjaciółmi czy pierwszymi sympatiami. Istotne przy tym okazywało się zróżnicowanie na wiek (w próbie złożonej z adolescentów znacznie większą rolę przypisywano relacjom rówieśniczym i kontaktom z sympatiami niż w grupie młodszych dzieci) i płeć (na przykład dziewczęta częściej niż chłopcy wskazywały na czynniki związane z relacjami interpersonalnymi).

Poniżej zreferowano przykładowe doniesienia na temat sytuacji problematycznych i sytuacyjnego/dyspozycyjnego radzenia sobie wśród młodzieży, choć z uwagi na lokalny charakter prowadzonych badań ograniczono się do tych, które dotyczą także młodzieży polskiej.

W analizie związków między źródłami stresu, radzeniem sobie i cechami antropometrycznymi, przeprowadzonej przez Jodłowską i in. (2010) na próbie 58 nastolatków (uczniowie gimnazjum), zaproponowano respondentom wskazanie przyczyn stresu na podstawie następujących kategorii: szkoła, relacje z nauczycielami, kontakty z rówieśnikami, publiczne wystąpienia, dom rodzinny oraz życie codzienne. Wyniki wskazały, że szkoła była dominującym źródłem stresu dla 62%

badanych. Stresogenne okazywały się w szczególności takie aspekty życia szkolnego, jak czas spędzany w szkole (33%) oraz relacje z nauczycielami (28%). Publiczne wystąpienia okazały się stresujące dla połowy uczestników badania, z kolei kontakty z rówieśnikami dla 24%. Źródła stresu związane z domem rodzinnym były rzadziej wymieniane (16% uczniów). Ustalono, że niezależnie od tego, czy mowa o sytuacyjnym czy dyspozycyjnym radzeniu sobie, młodzież najczęściej stosowała aktywne radzenie sobie, choć wartości średnie w kategorii radzenia sobie sytuacyjnego były wyższe niż w przypadku dyspozycyjnego, co wskazywało na częstsze stosowanie aktywnego podejścia w konkretnych sytuacjach stresowych. Zauważono także, że dziewczęta (częściej niż chłopcy) koncentrowały się na przeżywanych emocjach i poszukiwały wsparcia. Co ciekawe, wyniki wskazały, że badani bardziej aktywni ruchowo częściej stosowali zadaniowe podejście do problemów, podczas gdy osoby mniej aktywne wybierały strategię oparte na emocjach.

Z kolei badania przeprowadzone przez Nawalaną i Baran (2015) rzuciły światło na problemy, które młodzież (13–17 lat) postrzegała jako stresujące oraz na strategię, jakie stosowała w sytuacjach trudnych. Najczęściej wskazywaną kategorią były trudności z rówieśnikami (31,25%), obejmujące konflikty, bójki czy zerwania relacji. Kolejne w hierarchii były problemy szkolne (28,13%), takie jak słabe wyniki w nauce lub groźba niezdania do następnej klasy. Wysoki odsetek badanych (26,88%) zgłaszał również problemy zakwalifikowane jako „inne”, w tym trudności związane z aktywnościami rekreacyjnymi, jak niezadowolające wyniki w grach komputerowych. Problemy rodzinne (6,25%) i zdrowotne (7,5%) pojawiały się rzadziej, co mogło sugerować mniejsze znaczenie tych kategorii dla młodych ludzi. W przypadku sytuacyjnego radzenia sobie młodzież częściej wybiera strategię aktywnego radzenia sobie, niezależnie od płci czy miejsca zamieszkania. Sytuacyjne radzenie sobie miało umiarkowane nasilenie, co wskazywało na zdolność młodzieży do adaptacji w konkretnych, bieżących sytuacjach stresowych. Podobnie w dyspozycyjnym radzeniu sobie, które odnosi się do bardziej ogólnych i stałych skłonności w radzeniu sobie, również dominowała strategia aktywnego radzenia sobie, jednak w tym przypadku dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy poszukiwały wsparcia społecznego, a chłopcy rzadziej koncentrowali się na emocjach.

Z kolei Tomaszek i Muchacka-Cymerman (2018) badały zależności między mechanizmami radzenia sobie ze stresem, wzorcami zachowań typu A oraz wypaleniem szkolnym wśród uczniów ($N = 225$) w wieku 11–16 lat. Wyniki tych badań wskazały, że wyższy poziom wypalenia szkolnego wiązał się z sytuacyjnie i dyspozycyjnie częstszym stosowaniem strategii radzenia sobie skoncentrowanych na emocjach, zwłaszcza w przypadku dziewcząt, natomiast aktywne strategię radze-

nia sobie były związane z niższym poziomem wypalenia. Wskazano, że aktywne radzenie sobie ze stresem może być czynnikiem chroniącym przed wypaleniem.

Badanie Grudziewskiej i Huczuk-Kapluk, którego wyniki opublikowano w 2023 roku, miało na celu zbadanie zależności pomiędzy poczuciem kompetencji osobistych a radzeniem sobie ze stresem u nieletnich z ośrodków kuratorskich. W badaniu wzięło udział 106 osób z województwa lubelskiego, w wieku od 11 do 17 lat. Ustalono ogólną zależność między wyższym poczuciem kompetencji a większą tendencją do poszukiwania wsparcia społecznego oraz niższym poczuciem kompetencji i częstszym stosowaniem strategii koncentrowania się na emocjach. W przebadanej próbie najczęściej stosowaną strategią okazało się aktywne radzenie sobie, choć analiza wyników wykazała istotne różnice w zależności od płci. Okazało się, że dziewczęta częściej stosowały strategię koncentracji na emocjach w porównaniu do chłopców oraz wykazywały tendencję do częstszego aktywnego radzenia sobie i poszukiwania wsparcia społecznego w sytuacjach stresowych. W przypadku chłopców, choć wśród nich także dominowało aktywne podejście do rozwiązywania problemów, radzenie sobie było mniej zróżnicowane. Chociaż nie zaobserwowano istotnych różnic w zakresie radzenia sobie ze stresem pomiędzy grupą respondentów młodszych a starszych (podział wprowadzono na poziomie 15 roku życia), to osoby młodsze częściej stosowały aktywne radzenie sobie i koncentrowały się na emocjach, podczas gdy starsi badani częściej szukali wsparcia społecznego.

Pytania badawcze

Celem badań było ustalenie związku pomiędzy kategoriami problemowymi: radzeniem sobie a płcią i wiekiem badanych. Weryfikowano związek częstości występowania konkretnych strategii radzenia sobie w zależności od wieku, płci i liczby doświadczanych problemów.

Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jakie sytuacje problemowe i z jaką częstotliwością występują w próbie badawczej?
2. Czy istnieje związek pomiędzy płcią badanych a wskazywanymi sytuacjami problemowymi?
3. Czy istnieje związek pomiędzy płcią i wiekiem badanych a dyspozycyjnym i sytuacyjnym radzeniem sobie?
4. Czy istnieje związek pomiędzy wykorzystywaniem konkretnych strategii i wiekiem oraz płcią w zakresie sytuacyjnego i dyspozycyjnego radzenia sobie?

Próba

Próba obejmowała 181 uczniów (79 dziewcząt i 102 chłopców) ze szkół z województwa wielkopolskiego. Badani mieli od 11 do 18 lat.

Badanie poprzedziła akceptacja projektu przez Wydziałową Komisję Etyczną ds. Projektów Badawczych WSE UAM (30.03.2022; WSE-KEdsPB-03/2021/2022). Przed przystąpieniem do badań uzyskano pisemne zgody od uczniów biorących udział w badaniu oraz ich opiekunów. Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne, a uczniowie mogli zrezygnować z uczestnictwa na każdym etapie bez żadnych konsekwencji. Nie podano zafałszowanego celu badania ani nie zastosowano nagród za uczestnictwo.

Narzędzie pomiarowe

W badaniu zastosowano kwestionariusz JSR – *Jak sobie radzisz*, którego autorami są Zygryd Juczyński i Nina Ogińskiej-Bulik (2009). Służy on do badania dzieci i młodzieży w wieku szkolnym (11–17 lat) i jest przeznaczone do pomiaru strategii radzenia sobie ze stresem w zakresie dyspozycyjnym (czyli odnosi się do względnie trwałych, wewnętrznych tendencji jednostki do reagowania) i sytuacyjnym (zależnym od kontekstu i warunków, w jakich badany się znajduje), ponieważ powstało na podstawie teorii transakcyjnej stresu, w której radzenie sobie ze stresem rozumiane jest jako dynamiczny proces, w którym jednostka podejmuje próby radzenia sobie z wyzwaniami życiowymi w zależności od dostępnych zasobów oraz postrzeganego zagrożenia. Obejmuje ono trzy kluczowe strategie: aktywne radzenie sobie, koncentrację na emocjach oraz poszukiwanie wsparcia społecznego.

Kwestionariusz został podzielony na dwie części: pierwsza mierzy dyspozycyjne radzenie sobie (część zawiera pytania z odpowiedziami do wyboru, sformułowanymi w czasie teraźniejszym), druga stanowi prośbę o opis dotyczący wydarzenia trudnego i poradzenia sobie z nim. Narzędzie cechuje się zadowalającą rzetelnością i trafnością.

Wyniki

Celem przeprowadzenia analizy zebranych danych wykorzystano program IBM SPSS Statistics 29. Na wstępie porównano chłopców i dziewczęta pod kątem występujących problemów za pomocą testu niezależności chi-kwadrat.

Kategorie problemowe, pod względem których dokonano porównań, ustala-
no na podstawie odpowiedzi otwartych. Posłużono się kategoryzacją ze względu
na umiejscowienie problemów, tj. wynikających z funkcjonowania w środowisku
rodzinnym (przykładowe odpowiedzi: „kłótnie z rodzicami”, „rozwód rodziców”,
„utrata babaci”), rówieśniczym (przykładowe odpowiedzi: „zerwanie kontaktu
z przyjacielem”, wypowiedzi dot. alienacji i nękania przez rówieśników), szkol-
nym (np. „problemy z ocenami”, „konflikt z nauczycielem”). Dodatkowo włączo-
no kategorię związaną ze zdrowiem psychofizycznym (np. „choroba”, „trafienie do
szpitala psychiatrycznego”, ale także „uzależnienie od komputera”). W kategorii
„inne” znalazły się głównie wypowiedzi dotyczące poczucia niekompetencji i bra-
ku osiągnięć w aktywnościach związanych z czasem wolnym i hobby, utraty kon-
kretnych przedmiotów, „problemy na policji”.

W kolejnym kroku obliczono podstawowe statystyki opisowe wskaźników
zmiennych testowanych wraz z testem normalności Shapiro–Wilka. Następnie
przeprowadzono analizy różnic z wykorzystaniem jednoczynnikowej wielowy-
miarowej analizy wariancji w celu kontroli efektu wielokrotnego pomiaru radze-
nia sobie. Na koniec przeprowadzono analizy korelacji z użyciem współczynnika
 r Pearsona. Dla wszystkich analiz przyjęto próg istotności $\alpha = 0,05$. Wielkości uzy-
skanych efektów interpretowano za Cohenem (1992).

Analiza danych

W tabeli 1 zawarto porównania pomiędzy częstotliwością występowania proble-
mów, które zostały pokategoryzowane na bazie pytań otwartych, zgodnie z kate-
goriami wyodrębnionymi przez Nawalanę i Baran (2015). Obserwacje porównano
z użyciem testu chi-kwadrat niezależności w podziale na płeć uczniów.

Tabela 1

Zróźnicowanie występowania sytuacji problemowych wśród chłopców i dziewcząt

Zmienna	Chłopcy		Dziewczęta		$\chi^2(1)$	p
	n	%	n	%		
Problemy z rówieśnikami	12	11,8	17	21,5	3,15	0,076
Problemy w szkole	19	18,6	10	12,7	1,18	0,278
Inne problemy	11	10,8	8	10,1	0,02	0,886
Problemy zdrowotne	8	7,8	3	3,8	1,28	0,259
Problemy rodzinne	12	11,8	15	19,0	1,83	0,176

Przeprowadzone analizy (tabela 1) potwierdziły, że nie występowały istotne statystycznie różnice między chłopcami a dziewczętami w zakresie częstotliwości występowania poszczególnych kategorii problemów. Jedynie w przypadku problemów z rówieśnikami zaobserwowano tendencyjny poziom istotności ($p = 0,076$), który mógł sugerować nieco częstsze występowanie problemów wśród dziewcząt. Jednakże, biorąc pod uwagę korektę na wielokrotne testowanie, uzyskane wyniki wskazują, że nie można stwierdzić istotnych różnic między dziewczętami a chłopcami w zakresie częstotliwości doświadczania poszczególnych problemów.

W tabeli 2 zaprezentowano podstawowe statystyki opisowe wskaźników zmiennych testowanych wraz z testem normalności Shapiro–Wilka w celu potwierdzenia możliwości stosowania parametrycznych analiz statystycznych w badaniach własnych.

Tabela 2

Podstawowe statystyki opisowe wraz z testem normalności Shapiro–Wilka

Skala	Zmienna zależna	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>	α
Ogółem (<i>N</i> = 186)											
Dyspozycyjna	Poszukiwanie Wsparcia	1,33	1,33	0,94	0,49	−0,39	0,00	4,00	0,95	<0,001	0,68
	Koncentracja na Emocjach	1,13	1,00	1,02	0,69	−0,37	0,00	4,00	0,91	<0,001	0,76
	Aktywne Radzenie Sobie	1,47	1,33	0,97	0,20	−0,83	0,00	3,67	0,96	<0,001	0,70
Sytuacyjna	Poszukiwanie Wsparcia	1,86	2,00	0,98	−0,19	−0,60	0,00	4,00	0,97	<0,001	0,75
	Koncentracja na Emocjach	1,93	2,00	1,07	−0,06	−0,73	0,00	4,00	0,97	<0,001	0,75
	Aktywne Radzenie Sobie	2,16	2,33	0,90	−0,49	0,18	0,00	4,00	0,96	<0,001	0,70
Dziewczęta (<i>n</i> = 79)											
Dyspozycyjna	Poszukiwanie Wsparcia	1,57	1,33	0,93	0,36	−0,29	0,00	4,00	0,97	0,032	0,62

cd. tab. 2

Sytuacyjna	Koncentracja na Emocjach	1,54	1,67	1,06	0,26	-0,63	0,00	4,00	0,95	0,005	0,73
	Aktywne Radzenie Sobie	1,55	1,33	0,90	0,29	-0,71	0,00	3,33	0,96	0,012	0,62
	Poszukiwanie Wsparcia	1,91	2,00	1,02	-0,12	-0,70	0,00	4,00	0,97	0,083	0,75
	Koncentracja na Emocjach	2,31	2,67	1,07	-0,48	-0,47	0,00	4,00	0,95	0,003	0,77
	Aktywne Radzenie Sobie	2,12	2,00	0,80	-0,28	-0,04	0,00	4,00	0,97	0,060	0,55
Chłopcy ($n = 102$)											
Dyspozycyjna	Poszukiwanie Wsparcia	1,15	1,00	0,90	0,68	-0,18	0,00	3,33	0,93	<0,001	0,69
	Koncentracja na Emocjach	0,81	0,67	0,87	1,12	0,59	0,00	3,67	0,85	<0,001	0,75
	Aktywne Radzenie Sobie	1,44	1,33	1,02	0,15	-0,95	0,00	3,67	0,95	<0,001	0,74
Sytuacyjna	Poszukiwanie Wsparcia	1,82	2,00	0,96	-0,26	-0,58	0,00	4,00	0,96	0,003	0,75
	Koncentracja na Emocjach	1,62	1,67	0,99	0,19	-0,41	0,00	4,00	0,96	0,006	0,70
	Aktywne Radzenie Sobie	2,18	2,33	0,99	-0,59	0,09	0,00	4,00	0,94	<0,001	0,80

Adnotacja. M – średnia; Me – mediana; SD – odchylenie standardowe; Sk – skośność; $Kurt$ – kurtოza; Min – wartość minimalna; $Maks$ – wartość maksymalna; W – wynik testu Shapiro-Wilka; p – wartość p dla testu Shapiro-Wilka; α – współczynnik rzetelności alfa Cronbacha.

Obserwując wyniki testów normalności w tabeli 2, stwierdzono, iż jedynie sytuacyjne poszukiwanie wsparcia w próbie dziewcząt charakteryzowało się rozkładem zbliżonym do normalnego. Jednakże badacze (Kim i Park, 2019) zwracają uwagę, że testy Shapiro-Wilka charakteryzują się wystarczającą mocą dopiero

w większych próbach. Postanowiono więc skupić się na wskaźnikach skośności i kurtozy, które nie powinny przekraczać wartości bezwzględnej |2|, aby uznać rozkład w próbie za zbliżony do normalnego (George i Mallery, 2021). Na tej podstawie stwierdzono, że wszystkie wskaźniki charakteryzowały się rozkładami zbliżonymi do rozkładu normalnego, co pozwalało na zastosowanie parametrycznych analiz statystycznych w badaniu własnym.

W kolejnym etapie przeprowadzono analizy różnic z użyciem jednoczynnikowej wielowymiarowej analizy wariancji (1-MANOVA), której celem było porównanie nasilenia skal radzenia sobie wśród chłopców i dziewcząt w zależności od pomiaru dyspozycyjnego lub sytuacyjnego. Wyniki zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3

Zróźnicowanie skal radzenia sobie w zależności od płci

Skala	Zmienna zależna	Dziewczęta (<i>n</i> = 79)		Chłopcy (<i>n</i> = 102)		<i>F</i> (1,179)	<i>p</i>	η^2
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Dyspozycyjna	Poszukiwanie Wsparcia Społecznego	1,57	0,93	1,15	0,90	9,58	0,002	0,05
	Koncentracja na Emocjach	1,54	1,06	0,81	0,87	25,64	<0,001	0,13
	Aktywne Radzenie Sobie	1,55	0,90	1,44	1,02	0,56	0,457	<0,01
Sytuacyjna	Poszukiwanie Wsparcia Społecznego	1,91	1,02	1,82	0,96	0,371	0,543	<0,01
	Koncentracja na Emocjach	2,31	1,07	1,62	0,99	20,040	<0,001	0,10
	Aktywne Radzenie Sobie	2,12	0,80	2,18	0,99	0,197	0,658	<0,01

Adnotacja. *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *F* – statystyka jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA); η^2 – wskaźnik wielkości efektu różnic.

Analizując wyniki zaprezentowane w tabeli 3, stwierdzono, że chłopcy rzadziej wykazywali dyspozycyjne poszukiwanie wsparcia w sytuacjach społecznych ($p = 0,002$; $\eta^2 = 0,05$) oraz koncentrację na emocjach ($p < 0,001$; $\eta^2 = 0,13$). Uzyskana wielkość współczynnika eta-kwadrat wskazywała na stosunkowo słabe różnice między porównywanymi grupami. Nie stwierdzono natomiast istotnych różnic w dyspozycji do aktywnego radzenia sobie ze stresem w zależności od płci.

W przypadku radzenia sobie sytuacyjnego (tabela 3) potwierdzono, że dziewczęta istotnie częściej wykazywały sytuacyjną koncentrację na emocjach w porównaniu do chłopców ($p < 0,001$; $\eta^2 = 0,10$). Nie stwierdzono natomiast różnic w zakresie sytuacyjnego radzenia sobie w kontekście poszukiwania wsparcia oraz aktywnego radzenia sobie.

W ostatnim etapie analiz sprawdzono, czy wiek uczniów oraz liczba doświadczanych problemów wiązały się z częstotliwością wykorzystywania poszczególnych strategii radzenia sobie oraz sprawdzono, czy korelacje te są względnie stabilne w zależności od płci. Analizy przeprowadzono z użyciem współczynnika r Pearsona, a wyniki zaprezentowano w tabeli 4.

Tabela 4

Zależność pomiędzy liczbą doświadczanych problemów oraz wiekiem a radzeniem sobie

Skala	Zmienna zależna	Ogółem ($N = 181$)		Dziewczęta ($n = 79$)		Chłopcy ($n = 102$)	
		Liczba problemów	Wiek	Liczba problemów	Wiek	Liczba problemów	Wiek
Dyspozycyjna	Poszukiwanie Wsparcia	-0,14	0,10	-0,12	0,07	-0,10	0,10
	Koncentracja na Emocjach	-0,21**	0,15*	-0,16	0,15	-0,16	0,13
	Aktywne Radzenie Sobie	-0,05	0,17*	0,02	0,18	-0,09	0,13
Sytuacyjna	Poszukiwanie Wsparcia	-0,10	0,08	-0,04	0,10	-0,14	0,07
	Koncentracja na Emocjach	0,03	0,24**	0,19	0,35**	-0,04	0,17
	Aktywne Radzenie Sobie	0,02	0,31***	0,08	0,37***	-0,05	0,31**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Przeprowadzone analizy potwierdziły, że wraz z wiekiem uczniowie nieco częściej wykazywali dyspozycyjną koncentrację na emocjach oraz aktywne radzenie sobie, korelacja była jednak stosunkowo słaba ($r < 0,30$) i nie została wykryta jako istotna w podziale na płeć. Z kolei mniejsza liczba problemów wiązała się stosunkowo słabo z częstszym występowaniem dyspozycji w zakresie koncentracji na emocjach, a efekt ten nie był zależny od płci. W przypadku sytuacyjnego radzenia sobie potwierdzono nieco silniejsze związki koncentracji na emocjach oraz aktywnego radzenia sobie wśród uczniów starszych. Co więcej, potwierdzono, że sytuacyjna koncentracja na emocjach wykazywała umiarkowaną i pozytywną korelację wśród dziewcząt, z kolei wśród chłopców efekt ten był nieistotny. Oznacza to, że starsze dziewczęta miały większą tendencję do wykorzystywania w sytuacji problemowej strategii koncentracji na emocjach.

Dyskusja wyników

W badaniu skoncentrowano się na analizie sposobów radzenia sobie ze stresem wśród młodzieży, z uwzględnieniem różnic w zależności od płci i wieku badanych. Podstawowym celem było zidentyfikowanie częstotliwości występowania problemów, które młodzież postrzegała jako stresujące, oraz zbadanie związku pomiędzy tymi problemami a preferencjami w zakresie strategii radzenia sobie. Wyniki analiz ukazały istotne różnice, ale także podobieństwa w porównaniu z wcześniejszymi badaniami.

Pierwsze pytanie badawcze dotyczyło rodzaju wskazywanych sytuacji problemowych oraz częstotliwości ich występowania. Uzyskane wyniki wskazują na dużą różnorodność sytuacji problemowych zgłaszanych przez młodzież. Wśród najczęściej wymienianych znalazły się trudności z rówieśnikami oraz problemy szkolne. Podobnie w badaniach Nawalanej i Baran (2015) wskazano, że konflikty rówieśnicze stanowią istotny stresor dla młodzieży. Według Jodłowskiej i in. (2010) to szkoła jest źródłem stresu, co również znajduje odzwierciedlenie w wynikach badań własnych. Wyniki badania nie potwierdzają natomiast tak wyraźnego wpływu problemów rodzinnych na młodzież, jak wskazano w badaniach Grudziewskiej i Huczuk-Kapłuk (2023), które odnosiły się do młodzieży z ośrodków kuratorskich. Wydaje się, że różnice te mogą wynikać z odmiennego kontekstu społecznego badanych grup, w którym młodzież z ośrodków kuratorskich zmaga się być może z bardziej dotkliwymi doświadczeniami na gruncie rodzinnym.

W polu zainteresowania pozostawały także ewentualne różnice, które można byłoby zaobserwować w tym zakresie między chłopcami a dziewczętami. W odniesieniu do różnic płciowych wyniki badania nie wykazały istotnych różnic między chłopcami a dziewczętami w zakresie częstotliwości występowania poszczególnych kategorii problemów, co sugeruje uniwersalność doświadczeń młodzieży w kontekście przeżywanych stresorów. Podobny wynik, tj. brak wyraźnych różnic między płciami w zakresie rodzajów zgłaszanych problemów, uzyskała Jodłowska i in. (2010). Zestawienie tak odległych czasowo i różnych (jeśli chodzi o próbę) analiz nie uprawnia wprawdzie do uzasadnionego wnioskowania, pozwala jednak zastanawiać się nad pewną uniwersalnością trudności, jakich doświadczają młodzież, co może być niezależne od kontekstu kulturowo-gospodarczego. Niezależnie od zagrożeń związanych z bezpieczeństwem podczas pandemii COVID-19 czy sytuacji na świecie dla młodych, dorastających ludzi realizacja zadań rozwojowych związanych z socjalizacją wciąż wydaje się w świetle takich zestawień najważniejsza. Kontekst wydarzeń może być różny, jednak sedno trudnych doświadczeń (konieczność odnalezienia swojego miejsca w grupie rówieśniczej, porozumie-

nie z nauczycielami, spełnienie szkolnych oczekiwań) pozostaje podobne. Choć w badaniach własnych nie potwierdzono istotnej statystycznie różnicy pomiędzy chłopcami a dziewczętami w tym zakresie, można zauważyć, że zaistniała jednak pewna tendencja, zgodnie z którą dziewczęta nieco częściej zgłaszają problemy z rówieśnikami. Warto zwrócić uwagę, że wyniki te są zbliżone do tych uzyskanych przez Nawalaną i Baran (2015), według których problemy związane z relacjami interpersonalnymi były również częściej wskazywane przez dziewczęta. Można rozważyć, czy tendencja ta ma związek z socjalizacją i oczekiwaniami społecznymi dotyczącymi płci. Wydaje się, że choć obecnie zarówno dziewczęta, jak i chłopcy mogą swobodnie wyrażać emocje i są do tego zachęcani, to wciąż kulturowo dziewczęta mają większą możliwość otwartej ekspresji emocji. Być może też w sytuacjach stresowych zwracają one większą uwagę na relacje z innymi niż chłopcy, którzy mogą być mniej skłonni do dzielenia się swoimi problemami związanymi z relacjami interpersonalnymi.

Przedmiotem prowadzonych analiz był także związek pomiędzy płcią i wiekiem badanych a dyspozycyjnym i sytuacyjnym radzeniem sobie. W odniesieniu do strategii radzenia sobie ze stresem wyniki wskazują, że zarówno w przypadku dyspozycyjnego, jak i sytuacyjnego radzenia sobie dominującą strategią jest aktywne radzenie sobie, co jest zbieżne z doniesieniami Nawalaney i Baran (2015). Wynik ten sugeruje, że młodzież, niezależnie od płci, stara się rozwiązywać problemy w sposób aktywny. W przypadku dziewcząt odnotowano częstsze wykorzystywanie strategii koncentracji na emocjach, zarówno w radzeniu sobie dyspozycyjnym, jak i sytuacyjnym. W szczególności w sytuacjach stresowych dziewczęta częściej angażowały się w regulację swoich emocji, co też może być związane z większą akceptacją społeczną wyrażania emocji przez dziewczęta. Chłopcy z kolei rzadziej stosowali tę strategię, co może wynikać z postrzegania tradycyjnych ról płciowych i oczekiwań społecznych, które wpływają na ograniczoną ekspresję emocjonalną mężczyzn. Wynik ten jest zgodny z wynikami badań Tomaszka i Muchackiej-Cymerman (2018) oraz Jodłowskiej i in. (2010), które także wskazywały na większą tendencję dziewcząt do angażowania się w regulację emocji w porównaniu do chłopców, co objawia się zarówno jako tendencja do częstszego (dyspozycyjnego) stosowania takich strategii radzenia sobie, jak i skłonności do wykorzystania ich w pojedynczych wydarzeniach.

W badaniach własnych zastanawiano się także, czy istnieje związek pomiędzy wykorzystywaniem konkretnych strategii i wiekiem oraz płcią w zakresie sytuacyjnego i dyspozycyjnego radzenia sobie w próbie badawczej. Ustalono, że wraz z wiekiem respondenci nieco częściej wykorzystywali koncentrację na emocjach (w radzeniu sobie dyspozycyjnym) oraz aktywne radzenie sobie, czyli podejmo-

wanie określonych działań w celu rozwiązania napotkanych problemów. Ponieważ korelacja okazała się stosunkowo słaba, można powiedzieć, że wiek ma wpływ na to, jak radzi sobie młodzież, choć nie jest on bardzo silny. Podobnie w przypadku wyboru strategii w stosunku do natłoku sytuacji problemowych – zarówno chłopcy jak i dziewczęta w przypadku liczby rosnących problemów częściej wykorzystywali koncentrowanie się na emocjach jako sposób poradzenia sobie. Zaobserwowano jednak ogólną silniejszą tendencję do wykorzystywania strategii koncentracji na emocjach wśród dziewcząt, która rosła wraz z wiekiem – starsze dziewczęta bardziej skłaniały się do rozważania swoich emocji, gdy miały trudności. Podsumowując, wiek uczniów ma wpływ na to, jak radzą sobie z problemami, ale zależności te nie są silne i różnią się w zależności od płci. U dziewcząt widać silniejsze powiązanie między wiekiem a wykorzystywaniem strategii koncentracji na emocjach; można było także zaobserwować, że starsze uczennice częściej stosują różne strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Takie wyniki mogą wskazywać na rozwój bardziej zaawansowanych umiejętności zarządzania stresem wraz z wiekiem. Byłoby to zgodne z badaniami Pincusa i Friedmana (2004), które sugerowały, że starsi nastolatkowie mają większą zdolność do efektywnego radzenia sobie ze stresem oraz do wykorzystywania bardziej zróżnicowanych strategii, w tym regulacji emocji. Różnice te mogą wynikać z dojrzewania emocjonalnego, które wpływa na zdolność do lepszego zarządzania emocjami i bardziej skutecznego reagowania na stres, w tym częstszego (choć zaobserwowano jedynie tendencję, a nie statystyczną istotność) poszukiwania społecznego wsparcia. Analiza wyników ukazała także, że dziewczęta częściej poszukiwały wsparcia społecznego w sytuacjach stresowych. Wskazuje to na większą otwartość dziewcząt na korzystanie z pomocy innych w trudnych sytuacjach, co może być efektem socjalizacji, w trakcie której dziewczęta uczone są współpracy i poszukiwania wsparcia. Z kolei chłopcy, kulturowo promowani za samodzielność w tym zakresie, mogą rzadziej poszukiwać pomocy swojego środowiska społecznego.

Podsumowanie

Uzyskane wyniki badania potwierdziły wiele założeń zawartych w literaturze. Przede wszystkim obecnie młodzież najczęściej doświadcza stresu w związku z trudnościami w relacjach rówieśniczych oraz problemami szkolnymi, co odpowiada wcześniejszym doniesieniom badawczym (np. Jodłowska i in. 2010; Nawalana i Baran, 2015). Mimo że wyniki nie wykazały istotnych różnic płciowych w częstości występowania problemów, zauważono pewne tendencje, takie jak

częstsze zgłaszanie problemów z rówieśnikami przez dziewczęta, co może być efektem różnic płynących z narracji społecznej i procesu socjalizacji. W kontekście strategii radzenia sobie wykazano, że zarówno dziewczęta, jak i chłopcy w dużej mierze stosują aktywne radzenie sobie, a wraz z wiekiem młodzież wykazywała nieznacznie częstsze stosowanie wszystkich strategii radzenia sobie, co sugeruje, że wiek może mieć pewien wpływ na procesy zaradcze. Zauważono także, że ważne jest uwzględnienie płci i wieku w analizie sposobów radzenia sobie ze stresem, co potwierdzają różnice w strategiach radzenia sobie między dziewczętami i chłopcami i co sugeruje, że dziewczęta nadal są często socjalizowane do większej otwartości emocjonalnej, podczas gdy chłopcy bardziej koncentrują się na rozwiązywaniu problemów. Wyniki autorskiego badania mogą zatem stanowić podstawę do dalszych eksploracji, które będą uwzględniały te różnice. Wnioski z badania mogą być pomocne w kształtowaniu bardziej zindywidualizowanych interwencji i wsparcia dla młodzieży, szczególnie w kontekście radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi, takimi jak pandemia, zmiany społeczne czy problemy emocjonalne. Zrozumienie różnic w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem w zależności od płci, wieku oraz kontekstu społecznego może przyczynić się do lepszego wsparcia psychologicznego młodzieży w różnych fazach ich rozwoju.

Ograniczenia badania

Wnioskowanie z przeprowadzonego przez nas badania jest ograniczone przez kilka kwestii. Po pierwsze badanie miało charakter przekrojowy i z tego powodu wyniki nie pozwalają na ocenę zmian w czasie ani na badanie przyczynowości. Po wtóre zbadana próba pochodziła tylko z województwa wielkopolskiego, co ogranicza jej reprezentatywność w stosunku do całej populacji młodzieży w Polsce. Metoda pozyskiwania danych stanowi również pewne ograniczenie, dlatego warto w przyszłych badaniach zastosować dobór losowy. Badanie to miało na celu ogólne rozpoznanie pewnych zależności wśród młodzieży w zakresie radzenia sobie. Z tego powodu nie uwzględnia ono wszystkich czynników zachodzących w takim procesie, takich jak poziom wsparcia dostępnego osobie badanej czy jej cechy osobowościowe. Należy także uwzględnić fakt, iż procedura obejmowała skalę samoopisową i odpowiedzi otwarte, co nie zawsze oddaje obiektywne warunki i działania badanych.

Bibliografia

- Babula, G., Terpiłowska, K., Żurawski, S. (2023). Cyberprzemoc – współczesne zagrożenie wśród młodzieży korzystającej z nowych mediów. *Studia Społeczne*, 40(1), 37–46.
- Bednarek, J., Andrzejewska, A. (red.). (2014). *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*. Wydawnictwo Difin.
- Bielawska, O., Weremko, M., Rogala, M., Giżewska, K., Kuc, M., Jabłońska, K., Łoś, T., Lorenc, K. (2023). Uzależnienie od telefonu komórkowego wśród dzieci i młodzieży. *Medycyna Środowiskowa*, 26(3–4), 67–71. <https://doi.org/10.26444/ms/170832>
- Biuro Rzecznika Praw Dziecka. (2021). *Badanie jakości życia dzieci i młodzieży, perspektywa dzieci*. <https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2023/04/Za%C5%82%C4%85cznik-nr-4.-Raport-z-badania-jako%C5%9Bci-%C5%BCyca-dzieci-i-m%C5%82odzie%C5%BCy-pespektywa-dzieci-i-ich-rodzic%C3%B3w.-Obszar-samopoczucie-psychiczne.pdf>
- Błaszczak, A. (2024). Cyberprzemoc – realne zagrożenie wobec dzieci i młodzieży. Krótki przegląd wybranych programów interwencyjnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 37(2), 81–92. <https://doi.org/10.17951/j.2024.37.2.81-92>
- Bochenek, M., Lange, R. (red.). (2019). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy. https://cyberprofilaktyka.pl/badania/RAPORT_NASTOLATKI_3_ONLINE_.pdf
- Brzezińska, A.I. (2017). *Tożsamość u progu dorosłości. Wizerunek uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Chrost, M. (2023). Ku dojrzałości społecznej. W: M. Szast (red.), *Relacje społeczne młodzieży* (s. 133–144). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cohen, S., Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Compas, B.E., Connor-Smith, J.K., Saltzman, H., Thomsen, A.H., Wadsworth, M.E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127.
- Cudak, S. (2022). Kształtowanie wartości dzieci i młodzieży w uwarunkowaniach społeczno-emojonalnych współczesnej rodziny. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 40, 45–58. <https://doi.org/10.25951/9534>
- Curyło-Sikora, P. (2022). Kształtowanie odporności psychicznej dzieci i młodzieży w obliczu tendencji współczesności, stanowiących czynniki ryzyka dla zdrowia psychospołecznego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 611(6), 3–19. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8926>
- Cybal-Michalska, A. (2016). Młodzież w relacji do kariery jako „własności” zawodu albo „roli zawodowej” – perspektywa funkcjonalno-strukturalna. *Studia Edukacyjne*, (38), 61–70.
- Długosz, P., Kryvachuk, L., Shyyan, O. (2021). *Praktyki społeczne w czasie pandemii COVID-19 wśród polskiej i ukraińskiej młodzieży*. Wydawnictwo Academicon.
- Dudek, B., Koniarek, J. (2003). Wsparcie społeczne jako modyfikator procesu stresu. Wybrane problemy teoretyczne i narzędzie pomiaru. *Medycyna Pracy*, 54(5), 427–435.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton & Company.

- Flis, J., Dębski, M. (2023). *MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi*. Fundacja UNAWEZA.
- George, D., Mallery, P. (2021). *IBM SPSS statistics 27 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Grudzińska, E., Huczuk-Kapluk, S. (2023). Sense of personal competence and coping with stressful situations among minors from probation centres. *Probacja*, (3), 175–193. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0053.8644>
- Jodłowska, B., Ogińska, H., Bilski, J., Mańko, G. (2010). Modele radzenia sobie ze stresem i cechy antropometryczne u młodzieży gimnazjalnej. *Hygeia Public Health*, 45(2), 127–134.
- Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Pracownia Testów Psychologicznych.
- Khorlikova, I., Żurawski, S. (2022). Zagrożenia małoletnich w cyberprzestrzeni o charakterze seksualnym. *Studia Społeczne*, 38(3), 95–109.
- Kim, T.K., Park, J.H. (2019). More about the basic assumptions of t-test: Normality and sample size. *Korean Journal of Anesthesiology*, 72(4), 331–335. <https://doi.org/10.4097/kja.d.18.00292>
- Kiper, M. (2022). Fonoholizm – zagrożenie współczesnej młodzieży. *Zarządzanie Publiczne*, 58(3–4), 121–131. <https://doi.org/10.4467/20843968ZP.22.008.18905>
- Konaszewski, K., Prymak, T. (2016). Cyberprzemoc jako zachowanie problemowe pokolenia Y. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 56(10), 31–39.
- Kozak, S. (2013). *Patologia fonoholizmu. Przyczyny, skutki i leczenie uzależnienia dzieci i młodzieży od telefonu komórkowego*. Wydawnictwo Difin.
- Kozielska, J. (2021). *Uczniowie szkół podstawowych i kształcących w zawodzie wobec swojej przyszłości edukacyjno-zawodowej*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Krzewniak, D. (2023). *Kultura bezpieczeństwa informacyjnego młodzieży w kontekście patotrości zamieszczanych w cyberprzestrzeni*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu w Siedlcach.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1986). Cognitive theory and the emotions. W: A.S. Fox, R.C. Lapate, A.J. Shackman, R.J. Davidson (red.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (s. 132–136). Oxford University Press.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. Mind Garden.
- Matusiak, R., Dębicka, A. (2023). Kryzys zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży – profilaktyka, pomoc. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 12, 237–250. <https://doi.org/10.15584/kpe.2023.12.15>
- Matyjas, B. (2011). Źródła prowadzące do osamotnienia dziecka w rodzinie. W: S. Walasek, B. Winczura (red.), *Wychowanie w rodzinie. Rodzina o specjalnych potrzebach* (t. 4, s. 127–138). Wydawnictwo KPSW.
- Mikiewicz, P. (2024). Wspieranie aspiracji adolescentów w oparciu o rozwój kapitału społecznego. W: B. Więckiewicz (red.), *Aspiracje i dążenia młodzieży* (s. 137–158). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Myszka-Strychalska, L. (2021). Dylematy młodzieży dotyczące projektowania własnej przyszłości zawodowej w perspektywie elastycznego rynku pracy. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 14(1), 107–124. [https://doi.org/10.19251/sej/2021.14.1\(7\)](https://doi.org/10.19251/sej/2021.14.1(7))
- Najwyższa Izba Kontroli. (2024). *Raport o psychiatrii dziecięcej w Polsce*. <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/psychiatria-dzieciecia.html>

- Nawalana, A., Baran, M. (2015). Styles of coping with stress in junior high school students living in the city and in the countryside. *Nursing Problems*, 23(2), 197–202.
- Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. WSiP.
- Pincus, D.B., Friedman, A.G. (2004). Improving children's coping with everyday stress: Transporting treatment interventions to the school settings. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(4), 223–240. <https://doi.org/10.1007/s10567-004-6087-8>
- Piorunek, M. (2021). Młodzież o karierze – postrzeganie kariery na etapie adolescencji i wczesnej dorosłości. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(2), 87–106. <https://doi.org/10.17951/lrp.2021.40.2.87-106>
- Piorunek, M. (2022). Education and the labour market: Future scenarios and the need for counselling. *Studia Poradownicze/Journal of Counsellogy*, 11, 161–174.
- Przewoźnik, S. (2018). Młodzież współczesna wobec bezprecedensowo zmiennej rzeczywistości – aspekty społeczne, kulturowe i pedagogiczne. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 6, 95–108. <https://doi.org/10.15584/kpe.2018.6.7>
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna. Co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pustulka, P., Radzińska, J., Kwiatkowska, A. (2023). Strach w obliczu wojny w Ukrainie. Osobiste i geopolityczne obawy młodych Polek i Polaków. *Kultura i Społeczeństwo*, 67(4), 205–230. <https://doi.org/10.35757/KiS.2023.67.4.10>
- Pyżalski, J., Walter, N. (2021). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*. Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Selye, H. (1975). *Stress without distress*. Lippincott.
- Sęk, H. (2013). Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 49–67). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2012). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–28). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sharrer, V.W., Ryan-Wenger, N.A. (2002). School-age children's self-reported stress symptoms. *Pediatric Nursing*, 28(1), 21–27.
- Skinner, E.A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. SAGE Publications.
- Smyła, J. (2024). Wartości polskiej młodzieży: przegląd badań. W: P. Magier (red.), *Młodzież wobec wartości* (s. 127–156). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Subocz, E. (2023). Wpływ pandemii covid-19 na wybrane aspekty funkcjonowania dzieci i młodzieży (w perspektywie polskich i międzynarodowych badań empirycznych). *Colloquium*, 2(50). <http://doi.org/10.34813/19coll2023>
- Szast, M. (2023). Aspiracje życiowe młodzieży. W: P.T. Nowakowski (red.), *Jaka jest współczesna młodzież?* (t. 1, s. 169–184). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szulc, M. (2020). Manipulowanie informacją w sieci za pomocą fake newsów jako zagrożenie dla młodzieży. *Psychologia Wychowawcza*, 59(17), 140–158. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.2656>

- Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli. (2024). *Raport o trudnościach dzieci*. <https://www.scdn.kielce.pl>
- Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2018). Radzenie sobie ze stresem i patogeny wzór zachowania A jako predyktory wypalenia szkolnego uczniów. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 21(3(83), 67–86.
- UNICEF Polska z zespołem Life Sciences kancelarii Rymarz Zdort Maruta. (2024). *Poprawa ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w Polsce*. https://rzmlaw.com/wp-content/uploads/2024/06/Raport-Poprawa_ochrony_zdrowia_psychicznego_dzieci_i_mlodziwy_w_Polsce.pdf