

ELŻBIETA TALIK
KAMILA KRÓL

Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin
Institute of Psychology, Catholic University of Lublin
e-mail: etalik@kul.pl

Lęk szkolny a strategie radzenia sobie ze stresem u dzieci. Moderująca rola uogólnionego poczucia własnej skuteczności

The school anxiety and coping strategies.
The moderating effect of the general self-efficacy

Abstract: This study aims to test whether children with diverse frequency of school anxiety differ in coping strategies and whether the general self-efficacy moderates the relationship between school anxiety and coping strategies. 105 children aged 10–13 were examined with the Anxiety School Questionnaire by L. Czyżniewska and G. Kopinke; the Self-Efficacy Scale by Z. Juczyński; and JSR-Questionnaire by Z. Juczyński and N. Ogińska-Bulik. The results show that children with higher frequency of school anxiety more often use emotional strategy to cope with stress. The moderating effect of the general self-efficacy on the relationship between school anxiety and coping strategies is not significant.

Key words: school anxiety, general self-efficacy, coping strategies, young school-age children

Słowa kluczowe: lęk szkolny, uogólnione poczucie własnej skuteczności, strategie radzenia sobie ze stresem, okres młodszy szkolny

WPROWADZENIE

Lęk przed szkołą jest jednym z najczęściej pojawiających się lęków u dzieci w różnym wieku (Mularska, 2001; Pufal-Struzik, 1997; Witkin, 2000). Jego nasilenie zwykle obserwuje się w okresie późnego dzieciństwa z racji rozpoczęcia edukacji szkolnej. Pójście do szkoły stanowi przełomowe wydarzenie w życiu dziecka, gdyż wiąże się z wieloma istotnymi dla niego zmianami. Dziecko podejmuje nową rolę społeczną – staje się uczniem. Wychodzi z jedynej często relacji zależności – od rodziców – i poddaje się nowym wpływom społecznym – klasy szkolnej oraz nauczycieli. Jego dotychczasowa aktywność,

w której dominowały spontaniczność i zabawa, przekształca się w system działań wyznaczonych przez stałe zadania i obowiązki (Stefańska-Klar, 2005). Dlatego okres późnego dzieciństwa bywa krytyczny dla powstawania lęku szkolnego.

Lęk szkolny można zdefiniować jako „względnie trwałą gotowość do odczuwania sytuacji szkolnych, zwłaszcza wymagających osiągnięć, jako sytuacji osobistego zagrożenia” (za: Deptuła, 1996, s. 96). Symptomy lęku szkolnego mogą być wielorakie. Wymienia się wśród nich między innymi dolegliwości fizyczne, takie jak: bóle głowy, brzucha, brak apetytu, nudności, wymioty, biegunka, bezsenność, niepokój ruchowy, drżenie rąk,

duszość. Objawy narastają, im bliżej wyjścia do szkoły, i ustępują, gdy pozwala się dziecku pozostać w domu (Białecka-Pikul, 2011; Heyne, Rollings, 2004; Ligocka, 1999; Witkowska, Jabłoński, 1999). Poza sferą somatyczną wiele objawów dotyczy emocjonalnego oraz społecznego funkcjonowania dziecka, między innymi gwałtownych wybuchów gniewu czy płaczu oraz okazywania nieśmiałości. Skutki występującego napięcia lękowego można zaobserwować również w sferze poznawczej, na przykład w pogorszeniu się koncentracji uwagi (Ligocka, 1999).

Przyczyny lęku szkolnego u dzieci są złożone i wielorakie. Dotyczą one uwarunkowań psychofizycznych i rodzinnych dziecka oraz czynników specyficznych dla środowiska szkolnego, takich jak organizacja życia szkolnego czy trudności w szkolnych relacjach społecznych – z nauczycielami oraz z innymi uczniami (Elliott, Place, 2000; Jalinik, 1995; Witkin, 2000).

Po stronie samego dziecka źródeł lęku szkolnego można upatrywać między innymi w specyficznych trudnościach w uczeniu się (np. dysleksja, dysgrafia, dysortografia, akalkulia), które przekładają się na niepowodzenia szkolne (Bogdanowicz, 2012; Gruszczyk-Kolczyńska, 2008; Krasowicz-Kupis, Pogoda, 2012; Maszorek, 2000; Wojda, 2001). Warto dodać, że stresujące są zarówno niepowodzenia obiektywne, których wyrazem są oceny niedostateczne, jak i niepowodzenia subiektywne, polegające na uzyskiwaniu ocen poniżej własnych aspiracji ucznia (Guszkowska, 2003). Lęk budzi także niewłaściwa reakcja rodziców na szkolne niepowodzenia dzieci (Studenski, 1992), w tym stosowanie surowych kar (Guszkowska, 2003).

Wśród czynników specyficznych dla środowiska szkolnego za szczególnie lękotwórcze uważa się nadmierne wymagania i oczekiwania związane z realizacją programu szkolnego, zarówno ze strony rodziców, jak i nauczycieli. Niezmiennie na każdym etapie nauki źródłem lęku są klasówki, zarówno zapowiedziane, jak i niespodziewane (Guszkowska, 2003; 2005; Heyne, Rollings, 2004; Jalinik, 1995; Mularska, 2001; Talik, 2011a; 2011b; Witkin, 2000).

Lęk może wywoływać także sam nauczyciel, na przykład poprzez demonstrowanie władzy, bezduszne egzekwowanie wymagań oraz niesprawiedliwe ocenianie. Stresogenny jest kontakt z nauczycielem, który nie lubi swojej pracy, nie posiada odpowiednich umiejętności pedagogicznych (Jalinik, 1995). Często obawy, które uczniowie przeżywają przed niektórymi przedmiotami szkolnymi, mają swoje źródło właśnie w lęku przed nauczycielem danego przedmiotu. U dzieci lęk wywołuje także perspektywa zmiany szkoły czy repetowania klasy (Grabowska, 2001). Przyczyną lęku przed szkołą mogą być również relacje z innymi uczniami, a w szczególności rywalizacja o oceny, wyśmiewanie osób uzdolnionych, upokarzanie innych w obecności klasy (Różnowska, 2012; Zubrzycka, 2008). Warto dodać, że w dzisiejszych czasach szkoła nie jest miejscem bezpiecznym dla ucznia; popęlnia się w niej wiele wykroczeń, czynów karalnych i przestępstw. Zdarzają się podpalenia, akty wandalistyczne oraz rozpowszechnianie i zażywanie narkotyków. Coraz częściej dochodzi do aktów przemocy – fizycznej, psychicznej, a nawet seksualnej (Dambach, 2003; Solak, 2011) oraz tzw. cyberprzemocy, a więc nękania innych za pomocą mediów elektronicznych, na przykład na portalach społecznościowych (zjawisko „hejterów”) (Bednarek, 2011; Pyżalski, 2011). Dotyczy to różnych typów szkół i właściwie wszystkich poziomów nauczania, od przedszkola do szkół wyższych (Ostrowska, Surzykiewicz, 2005; Solak, 2011; Surzykiewicz, 2000).

W radzeniu sobie z problemami szkolnymi dzieci stosują różne strategie, w zależności od specyfiki lęku szkolnego oraz poziomu jego natężenia. I tak, w radzeniu sobie z lękiem egzaminacyjnym dzieci i młodzież najczęściej wykorzystują strategie skoncentrowane na problemie (Pincus, Friedman, 2004). Gdy źródłem lęku szkolnego jest przemoc ze strony innych uczniów (*bullying*), wówczas stosowane są zarówno poznawcze mechanizmy radzenia sobie (DeLara, 2008), jak i strategie unikowe (Waasdorp, Bagdi, Bradshaw, 2010). Biorąc pod uwagę drugie kryterium, natężenie lęku, zaobserwowano, że gdy poziom lęku

jest niski i umiarkowany, osoby częściej wybierają aktywne radzenie sobie (Pincus, Friedman, 2004; Talik, 2011a), natomiast gdy poziom lęku jest wysoki – unikają problemu (Larsson, Lennart, Morris, 2000) i/lub koncentrują się na emocjach (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009), co – paradoksalnie – może nasilać napięcie nerwowe (Guszkowska, 2000). Oba typy strategii – unikowy i emocjonalny – są wymieniane jako mniej efektywne w sytuacjach pozostających pod kontrolą osoby (por. Heszen-Niejodek, 2000). Uwzględniając całą złożoność oceny efektywności procesu radzenia sobie (por. Heszen-Niejodek, 2000; Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009), można uznać, że w kontekście funkcjonowania szkolnego wysoki poziom lęku i/lub częste jego przeżywanie może być deficytem, ograniczeniem w radzeniu sobie ze stresem, dlatego istotne jest poszukiwanie zasobów, które z jednej strony wzmacniałyby pozytywne aspekty aktywności zaradczej, a z drugiej – osłabiały czy nawet eliminowały negatywne oddziaływanie deficytów. W konsekwencji przekładałoby się to na większą efektywność zmagania się z trudnościami.

Psychologowie zidentyfikowali wiele zasobów, istotnych sytuacji przeżywania stresu (Poprawa, 2001). Zasobem szczególnie ważnym w okresie dzieciństwa jest poczucie kompetencji osobistej (Erikson, 1997), określane również jako poczucie własnej skuteczności (Bandura, 1993). Wyraża ono siłę indywidualnych przekonań co do własnych zdolności poradzenia sobie w trudnych sytuacjach (Juczyński, 2001). Przeświadczenie o własnej skuteczności może mieć różny stopień ogólności – od zgeneralizowanego sądu typu: „poradzę sobie w różnych sytuacjach”, po specyficzne przekonanie o zdolności poradzenia sobie w jakiejś konkretnej sytuacji, na przykład w zakresie osiągnięć szkolnych (*self-efficacy for academic achievement*). Ma ono pozytywne i wieloaspektowe oddziaływanie na podejmowaną aktywność zaradczą: wpływa na sposób oceny wydarzeń jako źródeł stresu i sprzyja trafnej ocenie sytuacji (Schwarzer, 1997). Jeżeli sytuacja zostanie oceniona jako stresująca, poczucie własnej skuteczności de-

cyduje o poziomie stresu, jaki osoba może wytrzymać, oraz ma wpływ na podejmowane zachowania zaradcze (Oleś, 2003). Im większe poczucie własnej skuteczności, tym większa gotowość do podejmowania zadań trudnych i wytrwałość w ich wykonywaniu. Z wysokim poczuciem kompetencji osobistej wiąże się większa zdolność do znoszenia i pokonywania porażek. Im większe poczucie kompetencji osobistej, tym większa mobilizacja do działania oraz inwestowania energii i wysiłku.

Z badań wynika, że poczucie własnej skuteczności jest istotnym zasobem w radzeniu sobie z różnego rodzaju stresorami wieku dziecięcego, na przykład z rozwodem rodziców (Kurtz, 1994; Rotenberg, Kim, Herman-Stahl, 1998), z porażką na zawodach sportowych (Brown, Malouff, Schutte, 2005) czy z wizytą u dentysty (Liddell, Murray, 1989). W kontekście funkcjonowania szkolnego poczucie kompetencji osobistej wymienia się jako istotny predyktor nie tylko lęku, ale również sukcesów egzaminacyjnych (McCormick, McPherson, 2003; McPherson, McCormick, 2006; Trudeau, 2010). U dzieci z trudnościami w nauce poczucie własnej skuteczności sprzyja zwiększeniu podejmowanych wysiłków w uczeniu się (Lackaye, Margalit, 2006).

Poczucie własnej skuteczności jest ponadto zaliczane do tzw. moderatorów stresu, obok takich zasobów osobistych, jak optymizm, wysokie poczucie własnej wartości (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009). Oznacza to, że wysoki poziom wspomnianych zasobów, w kontekście podejmowanej przez dzieci aktywności zaradczej, może modyfikować niekorzystne działanie negatywnych właściwości, takich jak na przykład lęk. W konsekwencji dziecko cechujące się wysokim poczuciem kompetencji osobistej, a zarazem odczuwające lęk, będzie lepiej radziło sobie z sytuacją stresującą niż osoba, której przekonanie o własnej skuteczności jest niskie. W tym przypadku efekt moderujący poczucia własnej skuteczności może polegać albo na wyborze skuteczniejszej strategii radzenia sobie ze stresem, albo na zmniejszeniu siły związku między lękiem a mniej adaptacyjną strategią zaradczą.

W dotychczasowych badaniach uzyskano potwierdzenie moderującej roli poczucia własnej skuteczności w relacji między różnymi rodzajami lęku a funkcjonowaniem psychospołecznym osoby: na przykład pozytywna zależność między ważnością wykonywanego zadania a lękiem egzaminacyjnym była słabsza w grupie osób cechujących się wysokim poczuciem kompetencji osobistej (Nie, Lau, Liau, 2011). W kontekście problematyki radzenia sobie ze stresem poczucie własnej skuteczności było moderatorem lęku związanego z wysokimi wymaganiami w pracy: osoby doświadczające silnego lęku, a zarazem cechujące się z wysokim poczuciem własnej skuteczności, częściej wybierały strategię koncentracji na problemie, w porównaniu z pracownikami o niższym poczuciu kompetencji osobistej (Salanova, Grau, Martínez, 2006).

Celem niniejszej pracy była analiza różnic w zakresie stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem u dzieci przeżywających z różną częstością lęk szkolny oraz analiza moderującej roli uogólnionego poczucia własnej skuteczności dla lęku szkolnego w kontekście podejmowanej przez dzieci aktywności zaradczej.

METODA

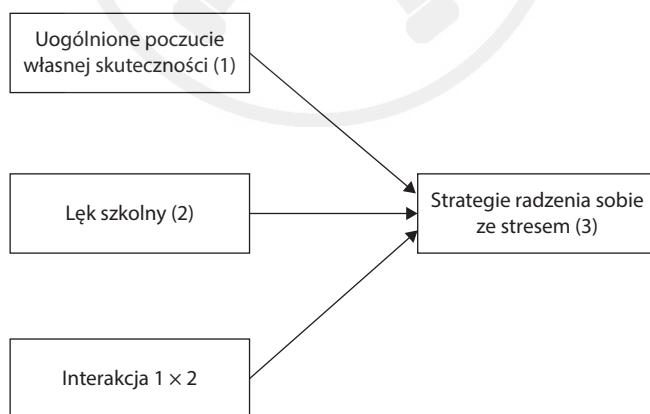
Problem badawczy, pytania i hipotezy

Problem badawczy dotyczy różnic w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem u dzieci przeżywających z różną częstością lęk szkolny i wyraża się w pytaniu: jakie strategie zaradcze są typowe dla dzieci częściej przeżywających lęk szkolny?

Dodatkowo przewidywano, że wybór strategii będzie modyfikowany przez poczucie kompetencji osobistej, stąd celem była analiza wpływu uogólnionego poczucia własnej skuteczności (moderator) na zależność między lękiem szkolnym (predyktor) a strategiami radzenia sobie ze stresem (zmienna zależna).

Rysunek 1 ilustruje modelowe ujęcie analizy moderacji, w której zakłada się, że moderator, wchodząc w interakcję z predyktorem, zmienia relację między nim a zmienną zależną, przy czym zmiana ta może dotyczyć kierunku i/lub siły związku (Bedyńska, Książek, 2012).

W niniejszych badaniach zakładano, że efekt moderacji nie będzie dotyczył kierunku zależności między lękiem szkolnym a strategiami radzenia sobie ze stresem, a jedynie siły tego związku. Przewidywano, że dzieci często przeżywające lęk, a zarazem cechują-



Rysunek 1. Model wpływu uogólnionego poczucia własnej skuteczności (1) na zależność między lękiem szkolnym (2) a strategiami radzenia sobie ze stresem (3)

ce się wysokim poczuciem kompetencji osobistej, będą nadal wybierały typowe dla tej sytuacji strategie (np. koncentracji na emocjach – por. Rachman, 2005; Szewczyk, Kulik, Bacławska, 2001), choć często odwoływania się do nich może być mniejsza niż u osób, których poczucie własnej skuteczności jest niskie. Dodatkowe pytanie badawcze brzmi zatem: jakie są różnice w zakresie siły zależności między lękiem a strategiami radzenia sobie ze stresem w grupie dzieci z wysokim i niskim poczuciem własnej skuteczności?

Postawiono następujące hipotezy badawcze:

1. Dzieci, które często przeżywają lęk szkolny, częściej wybierają strategie koncentracji na emocjach i poszukiwania wsparcia społecznego.
2. Siła negatywnej zależności między lękiem a strategią aktywnego radzenia sobie ze stresem jest wyższa w grupie dzieci z wysokim poczuciem własnej skuteczności.
3. Siła pozytywnej zależności między lękiem a strategią koncentracji na emocjach jest niższa w grupie dzieci z wysokim poczuciem własnej skuteczności.
4. Siła pozytywnej zależności między lękiem a strategią poszukiwania społecznego wsparcia jest wyższa w grupie dzieci z wysokim poczuciem własnej skuteczności.

Narzędzia pomiaru

W badaniach zastosowano cztery kwestionariusze. Do zebrania danych na temat częstości przeżywania lęku szkolnego posłużył Kwestionariusz Lęku Szkolnego Lidii Czyżniejewskiej i Grażyny Kopinke (Deptuła, 1996). Poczucie własnej skuteczności mierzono przy zastosowaniu Skali Kompetencji Osobistej KompOs Zygryda Juczyńskiego (2001). Do identyfikacji strategii radzenia sobie ze stresem posłużył kwestionariusz Jak Sobie Radzisz? JSR Zygryda Juczyńskiego i Niny Ogińskiej-Bulik (2009).

Kwestionariusz Lęku Szkolnego zawiera 14 pytań dotyczących sytuacji wywołujących lęk, które są dobrze znane dzieciom z codziennego życia szkolnego. Wynikają one z nauczającej funkcji szkoły i stawianych przez nią

wymagań: intelektualnych ogólnych, szczegółowych i pozaintelektualnych. Przykładowe pytanie brzmi: „Jeżeli nauczyciel zadaje pytanie całej klasie, czy boisz się, że to ty będziesz musiał odpowiedzieć?”. Dzieci wskazują, jak często każde twierdzenie odnosi się do nich, poprzez wybór jednej z następujących kategorii odpowiedzi: „często”, „czasami”, „nigdy”. Odpowiedzi są punktowane na 3-stopniowej skali Likerta od 0 (nigdy) do 2 (często). Wyniki mieszczą się w przedziale od 0 do 28 punktów, wyższy wynik wskazuje na wyższą częstość doświadczania lęku szkolnego. Badanie tym kwestionariuszem zmierzało do wyłonienia dwóch grup dzieci – rzadko i często przeżywających lęk szkolny.

Skala Kompetencji Osobistej KompOs pozwala na pomiar uogólnionego poczucia własnej skuteczności oraz dwóch jego komponentów: **siły**, koniecznej do zainicjowania działania oraz **wytrwałości**, niezbędnej do jego kontynuowania. Składa się z dwóch skal: A – siły i B – wytrwałości, z których każda zawiera po sześć twierdzeń. Wynik ogólny mieści się w przedziale od 12 do 48 punktów. Im wyższy wynik, tym wyższe poczucie własnej skuteczności. Rzetelność (współczynnik *alfa* Cronbacha) wynosi .72 dla całej skali, .74 dla skali siły i .62 dla skali wytrwałości.

Kwestionariusz Jak Sobie Radzisz? JSR składa się z dwóch części, z których każda zawiera dziewięć twierdzeń. Część pierwsza przeznaczona jest do pomiaru dyspozycyjnych sposobów radzenia sobie w sytuacji trudnej (stresowej), część druga mierzy sytuacyjne sposoby radzenia sobie. Dyspozycyjne sposoby radzenia sobie dotyczą ustosunkowania się badanego dziecka do standardowej sytuacji trudnej i wiążą się z bardziej ogólną postawą radzenia sobie z trudnościami, sposoby sytuacyjne dotyczą natomiast radzenia sobie w konkretnej sytuacji stresującej, doświadczonej przez dziecko w ciągu roku poprzedzającego badanie (za: Juczyński, 2001, s. 63). W zakresie obydwu typów (dyspozycyjny i sytuacyjny) wyróżniono trzy rodzaje strategii: aktywne radzenie sobie, koncentracja na emocjach oraz poszukiwanie wsparcia społecznego. Rzetelność (współczynnik *alfa* Cronbacha) dla wer-

sji dyspozycyjnej mieści się w przedziale .68–.73; dla wersji sytuacyjnej .66–.71.

Dodatkowo przeprowadzono badanie ankietą¹, która posłużyła do zebrania podstawowych informacji na temat uczniów, dotyczących danych personalnych (imię, wiek, płeć), demograficznych (szkoła, klasa, miejsce zamieszkania, liczba rodzeństwa, osoby mieszkające z dzieckiem) oraz preferencji (czas wolny, preferencje uczęszczania do szkoły, uogólniony lęk).

Osoby badane i procedura badań

Badaniami objęto 105 uczniów klas IV z dwóch szkół podstawowych z terenu województwa lubelskiego. Uczniowie klas IV mogą częściej doświadczać lęku szkolnego w związku z zakończeniem edukacji wczesnoszkolnej i koniecznością zaadaptowania się do nauczania przez więcej niż jednego nauczyciela. Liczba uczniów objętych badaniami uczęszczających do danej placówki wynosiła odpowiednio 50 i 55 osób. Grupę badaną utworzyło 50 dziewcząt i 55 chłopców w wieku od 10 do 13 lat ($M = 10.61$). Obydwie szkoły znajdowały się na terenie miejscowości, gdzie liczba ludności nie przekraczała 3100 mieszkańców, stąd największa liczba dzieci (61.9%) zamieszkiwała teren małego miasta. Pozostałe osoby (z wyłączeniem jednej, zamieszkującej duże miasto) zamieszkiwały na terenie wsi (37.1%).

Wśród badanych znajdowały się zarówno dzieci będące jedynakami (11.4%), jak i posiadające rodzeństwo w liczbie od 1 do 7. Większość badanych wychowywała się w pełnej rodzinie (89.5%). Czas wolny dzieci najchętniej spędzały z rodziną (49.5%) i z przyjaciółmi (28.6%).

Badania miały charakter grupowy, nie przekraczały jednej jednostki lekcyjnej (45 minut) i odbywały się w obecności wychowawcy. Obejmowały wszystkich uczniów danej klasy, którzy wyrazili chęć uczestnictwa w badaniach.

ANALIZA WYNIKÓW

Analizę danych empirycznych rozpoczęto od obliczenia statystyk opisowych dla poszczególnych zmiennych (tabela 1).

Średni poziom poczucia własnej skuteczności w badanej grupie ($M = 36.07$; $SD = 5.25$) jest zbliżony do wyniku w próbie normalizacyjnej dla tej grupy wieku ($M = 34.50$; $SD = 4.75$) (por. Juczyński, 2001). Najczęściej wybieraną przez dzieci strategią radzenia sobie ze stresem jest aktywne radzenie sobie, zarówno dyspozycyjne ($M = 1.49$; $SD = .99$), jak i sytuacyjne ($M = 1.98$; $SD = 1.09$).

Następnie przeanalizowano korelacje między zmiennymi (tabela 2).

Zaobserwowano liczne istotne korelacje między zmiennymi o niskiej sile związku

Tabela 1. Statystyki opisowe zmiennych w badanej grupie ($N = 105$)

Zmienna	Min	Max	M	SD
Lęk szkolny	1	20	8.18	4.61
Poczucie kompetencji osobistej	15	47	36.07	5.25
Aktywne radzenie sobie – strategia dyspozycyjna	0	4	1.49	.99
Koncentracja na emocjach – strategia dyspozycyjna	0	4	.73	.83
Poszukiwanie wsparcia społecznego – strategia dyspozycyjna	0	3.67	1.01	.86
Aktywne radzenie sobie – strategia sytuacyjna	0	4	1.98	1.09
Koncentracja na emocjach – strategia sytuacyjna	0	3	1.27	.93
Poszukiwanie wsparcia społecznego – strategia sytuacyjna	0	3.33	1.36	.91

Tabela 2. Korelacje r-Pearsona między zmiennymi w grupie badanych uczniów ($N = 105$)

Zmienne		Poczucie kom- petencji oso- bistej	Aktywne radzenie sobie dyspozycyjne	Koncentracja na emocjach dyspozycyjne	Poszukiwanie wsparcia społecznego dyspozycyjne	Aktywne radzenie sobie sytuacyjne	Koncentracja na emocjach sytuacyjne
Poczucie kompetencji osobistej	.29**	1					
Aktywne radzenie sobie dyspozycyjne	.02	.12					
Koncentracja na emocjach dyspozycyjne	.35***	.29**	.21*				
Poszukiwanie wsparcia społecznego dyspozycyjne	.15	.05	.34***	.33**			
Aktywne radzenie sobie sytuacyjne	.23*	.16	.09	.27**	.16		
Koncentracja na emocjach sytuacyjne	.35***	.22*	.13	.37***	.10	.54***	
Poszukiwanie wsparcia społecznego sytuacyjne	.27**	.05	.11	.26**	.44***	.53***	.55***

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

($r = .21-.37$) oraz o sile umiarkowanej ($r = .44-.55$). Najsilniejsza zależność dotyczy korelacji sytuacyjnych strategii radzenia sobie ze stresem: ze strategią koncentracji na emocjach koreluje poszukiwanie wsparcia społecznego ($r = .55; p < .001$) i aktywne radzenie sobie ($r = .54; p < .01$). Najniższą istotną siłą związku ($r = .21; p < .05$) zaobserwowano między strategiami dyspozycyjnymi: koncentracją na emocjach i aktywnym radzeniem sobie. Poczucie własnej skuteczności ujemnie koreluje z lękiem szkolnym ($r = -.29; p < .01$) oraz ze strategią koncentracji na emocjach, zarówno dyspozycyjną ($r = -.29; p < .05$), jak i sytuacyjną ($r = -.22; p < .05$).

W celu weryfikacji hipotezy 1, o różnicach w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem u dzieci przeżywających lęk szkolny z różną częstością², przeprowadzono test t-Studenta dla prób niezależnych. Uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 3.

W zakresie strategii radzenia sobie ze stresem istnieją różnice istotne statystycznie między dziećmi z różną częstością przeżywania lęku szkolnego i dotyczą jednej strategii radzyczej – koncentracji na emocjach, która – zarówno dyspozycyjnie ($t(71.43) = -1.14; p < .001$), jak i sytuacyjnie ($t(87) = -2.38; p < .05$) jest wyższa w grupie dzieci częściej przeżywających lęk szkolny. Nie stwierdzono natomiast różnic w zakresie strategii poszukiwania wsparcia społecznego, zatem hipoteza 1 została częściowo potwierdzona.

W celu weryfikacji hipotez o moderacyjnej roli uogólnionego poczucia własnej skuteczności dla zależności między lękiem szkolnym a strategiami radzenia sobie ze stresem przeprowadzono serię analiz regresji z efektem interakcyjnym. Procedura statystyczna przebiegała w następujących krokach (za Bedyńska, Książek, 2012): najpierw zmienne niezależne (lęk szkolny i uogólnione poczucie własnej

Tabela 3. Różnice w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem między dziećmi rzadziej (1; $N = 60$) i częściej (2; $N = 45$) przeżywających lęk szkolny

Strategie radzenia sobie ze stresem		Grupa	M	SD	Test istotności różnic
Dyspozycyjne	Aktywne radzenie sobie	1	1.52	1.09	$t(102.91) = .33$
		2	1.46	.84	
	Koncentracja na emocjach	1	.42	.60	$t(71.43) = -4.64^{***}$
		2	1.15	.91	
	Poszukiwanie wsparcia społecznego	1	.93	.80	$t(103) = -1.14$
		2	1.12	.92	
Sytuacyjne	Aktywne radzenie sobie	1	2.35	.81	$t(87) = .23$
		2	2.32	.68	
	Koncentracja na emocjach	1	1.30	.79	$t(87) = -2.38^*$
		2	1.71	.82	
	Poszukiwanie wsparcia społecznego	1	1.50	.82	$t(87) = -1.40$
		2	1.73	.69	

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

skuteczności) wycelowano poprzez standaryzację wartości zmiennych. Następnie utworzono składnik interakcyjny, mnożąc przez siebie obie zmienne niezależne – predyktor (lęk szkolny) i moderator (uogólnione poczucie własnej skuteczności). W dalszej kolejności przeprowadzono hierarchiczną analizę regresji, z metodą krokową, wprowadzając w drugim kroku element interakcyjny, nazywany dalej zmienną interakcyjną. Jako zmienną zależną wprowadzono kolejne strategie radzenia sobie ze stresem. Wszystkie obliczenia wykonano w programie IBM SPSS Statistics 21.

Z przeprowadzonych obliczeń wynika, że oba modele regresji: model 1 – dla efektów głównych zmiennych niezależnych i moderatora oraz model 2 – uwzględniający efekt in-

tegracyjny, są dobrze dopasowane do danych tylko dla jednej strategii – dyspozycyjnej koncentracji na emocjach (tabela 4).

Dla weryfikacji hipotezy 3 o moderacyjnej roli uogólnionego poczucia własnej skuteczności dla zależności między lękiem szkolnym a strategią koncentracji na emocjach ważna jest istotność modelu ze składnikiem interakcyjnym (modelu 2), którą potwierdza wynik analizy wariancji ($F(2, 102) = 9.94; p < .001$). Jednakże dalsza analiza – współczynników regresji przedstawiona w tabeli 5 – wskazuje, że omawiany efekt interakcyjny jest nieistotny – w modelu 2 zmienna interakcyjna w ogóle się nie pojawia.

Nadal istotne są efekty główne – obie zmienne, lęk szkolny i uogólnione poczucie

Tabela 4. Statystyki dopasowania modelu efektów głównych (1) i modelu ze składnikiem interakcyjnym (2) do danych (analiza wariancji)

Model		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	p <
1	Regresja	8.96	1	8.96	14.83	.000
	Reszta	62.25	103	.60		
	Ogółem	71.21	104			
2	Regresja	11.61	2	5.81	9.94	.000
	Reszta	59.60	102	.58		
	Ogółem	71.21	104			

Zmienna zależna: dyspozycyjna strategia koncentracji na emocjach

Tabela 5. Współczynniki standaryzowane i niestandaryzowane dla modelu efektów głównych (1) i modelu ze składnikiem interakcyjnym (2)

Model		Współczynniki niestandaryzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
1	(Stała)	.73	.08		9.66	.000
	Lęk szkolny	.29	.08	.35	3.85	.000
2	(Stała)	.73	.07		9.83	.000
	Lęk szkolny	.24	.08	.29	3.11	.002
	Uogólnione poczucie własnej skuteczności	-.17	.08	-.20	-2.13	.036

Zmienna zależna: dyspozycyjna strategia koncentracji na emocjach

własnej skuteczności, niezależnie od siebie wiążą się z dyspozycyjną strategią koncentracji na emocjach, przy czym częstość stosowania tej strategii zwiększa się wraz ze wzrostem częstości doświadczania lęku szkolnego ($\beta = .29$; $p < .01$) i spadkiem poziomu poczucia własnej skuteczności ($\beta = -.20$; $p < .05$).

O nieistotnym efekcie interakcyjnym informuje również tabela 6. Wynika z niej, że zmiana w zakresie wyjaśnianej wariancji zmiennej zależnej (zmiana R^2) wprawdzie jest istotna statystycznie ($p < .05$), ale model z efektem interakcyjnym wyjaśnia zdecydowanie niższy procent wariancji (4%) niż model efektów głównych (13%). Innymi słowy, wprowadzenie interakcji zmiennych niezależnych pogarsza przewidywanie zmiennej zależnej.

W związku z brakiem istotności efektu interakcyjnego nie przeprowadzono kolejnych kroków, a więc nie podzielono badanej grupy na dwie, z uwagi na poziom natężenia poczucia własnej skuteczności, i nie porównano obu grup w zakresie kierunku i siły strategii koncentracji na emocjach. Ostatecznie więc hipoteza 3 nie została potwierdzona, podobnie jak hipotezy 2 i 4, dotyczące efektu moderacji dla związku między lękiem szkolnym a strategią aktywnego radzenia sobie (hipoteza 2) oraz poszukiwania społecznego wsparcia (hipoteza 4) – dla tych strategii wyniki analizy wariancji były nieistotne, co oznacza, że modele z efektem interakcyjnym nie były dobrze dopasowane do danych.

W związku z tym, że model efektów głównych okazał się istotny, a także – jak wynika

z wartości zmiany statystyki R^2 – model ten lepiej wyjaśnia zmienną zależną, zdecydowano się wykonać dodatkowe analizy regresji prostej (bez efektu interakcyjnego), w którym zależność jednego predyktora ze zmienną zależną nie modyfikuje w żaden sposób wpływu drugiego, a więc oba efekty są niezależne. Jako zmienne zależne wprowadzono kolejno poszczególne strategie radzenia sobie ze stresem. Uogólnione poczucie własnej skuteczności okazało się istotnym predyktorem tylko dla strategii dyspozycyjnej koncentracji na emocjach ($F(2, 102) = 9.94$; $p < .001$). Wraz ze wzrostem poczucia kompetencji osobistej maleje częstość stosowania tej strategii ($\beta = -.20$; $p < .05$).

DYSKUSJA WYNIKÓW

Celem niniejszej pracy była analiza różnic w zakresie stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem u dzieci przeżywających z różną częstością lęk szkolny. Szukano również odpowiedzi na pytanie, czy uogólnione poczucie własnej skuteczności, które stanowi istotny zasób w okresie młodszym szkolnym, moderuje relację między lękiem a podejmowaną przez dzieci aktywnością zaradczą.

Hipoteza 1, dotycząca strategii radzenia sobie ze stresem przez dzieci, które doświadczają lęku szkolnego z różną częstością, została częściowo potwierdzona – dzieci częściej przeżywające lęk szkolny, częściej stosują strategię koncentracji na emocjach, przy czym

Tabela 6. Statystyki R^2 i zmiany R^2 dla modelu efektów głównych (1) i modelu ze składnikiem interakcyjnym (2)

Model	R	R^2	Skorygowane R^2	Błąd standardowy oszacowania	Statystyki zmiany				
					Zmiana R^2	F zmiany	df1	df2	Istotność F zmiany
1	.35	.13	.12	.78	.13	14.83	1	103	.000
2	.40	.16	.15	.76	.04	4.54	1	102	.036

Zmienna zależna: dyspozycyjna strategia koncentracji na emocjach

wybór tej strategii ma charakter nie tylko sytuacyjny, ale wiąże się także z bardziej trwałą tendencją do jej stosowania. W zakresie strategii poszukiwania wsparcia społecznego nie stwierdzono istotnych różnic między uczniami przeżywającymi lęk szkolny rzadziej i częściej.

Uzyskane wyniki są spójne z innymi danymi empirycznymi, wskazującymi na strategię emocjonalną jako typową dla osób lękowych (por. Szewczyk, Kulik, Baćławska, 2001). Lęk powoduje koncentrację na sobie, na przeżywanych emocjach, w większym stopniu niż na problemie (Rachman, 2005). Reakcje lękowe dominują nad przedmiotem trudności, dlatego dzieci częściej przeżywające lęk szkolny w większym stopniu koncentrują się na emocjach niż na aktywnym zmaganiu się z trudnościami. Warto zauważyć, że – w porównaniu z okresem przedszkolnym – w późnym dzieciństwie zmniejsza się częstość stosowania strategii unikowych i emocjonalnych, z uwagi na rozwijające się funkcje poznawcze (Pilecka, Fryt, 2011). W tym czasie w radzeniu sobie ze stresem szkolnym najbardziej charakterystyczne są strategie skoncentrowane na problemie (Compas, 1987; 1998; Compas i in., 2001; Pincus, Friedman, 2004). Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki, można stwierdzić, że w kontekście aktywności zaradczej lęk może modyfikować zachowania typowe dla dzieci w okresie szkolnym.

Nie stwierdzono istotnych różnic między osobami rzadziej i częściej przeżywającymi lęk szkolny w zakresie strategii poszukiwania społecznego wsparcia. Uczniowie w równym stopniu poszukują wsparcia u rówieśników, bez względu na częstość doświadczania lęku. Zdaniem badaczy poszukiwanie wsparcia społecznego jest strategią często wybraną w dzieciństwie, niezależnie od rodzaju trudności, z którą dzieci się zmagają (Compas i in., 2001; Eschenbeck, Carl-Walter, 2007; Guskowska, 2003).

Hipotezy dotyczące moderacyjnej roli uogólnionego poczucia własnej skuteczności w relacji między lękiem szkolnym a strategiami radzenia sobie ze stresem nie zostały potwierdzone (hipotezy 2–4). Wprawdzie uogól-

nione poczucie własnej skuteczności koreluje istotnie ujemnie z lękiem szkolnym ($r = -.29$; $p < .01$), to jednak ich interakcja nie jest istotna. Oznacza to, że uogólnione poczucie własnej skuteczności nie wpływa na siłę zależności między lękiem szkolnym a strategiami zaradczyimi. Częstszemu przeżywaniu lęku towarzyszy częstszy wybór strategii koncentracji na emocjach, i dzieje się tak niezależnie od poziomu poczucia własnej skuteczności. Nie jest więc tak, że u dzieci z wysokim zgeneralizowanym poczuciem kompetencji osobistej ta zależność jest słabsza niż u tych, których przekonanie o własnej skuteczności jest niskie.

Stwierdzona w przeprowadzonych analizach regresji istotność modelu głównego wskazuje, że w tej grupie wieku lęk szkolny i uogólnione poczucie własnej skuteczności stanowią odmienne czynniki psychologiczne i prowadzą do odmiennych predykcji. Brak zakładanej interakcji można próbować wyjaśnić odmiennością sfer, do których odnoszą się obie zmienne: lęk – przynależy bardziej do sfery emocji, natomiast poczucie własnej skuteczności łączy się głównie ze sferą poznawczą. Zakres generalizacji obu zmiennych jest również inny: lęk odnosi się do konkretnej sytuacji (szkoła), przekonanie o własnej skuteczności ma natomiast charakter bardziej ogólny i dotyczy przekonania o możliwości poradzenia sobie w różnych sytuacjach trudnych (Juczyński, 2001). Być może gdyby moderatorem było specyficzne poczucie kompetencji osobistej, na przykład wiążące się z osiągnięciami szkolnymi (*self-efficacy for academic achievement* – por. Bandura i in., 1996), wówczas zakładana interakcja by wystąpiła. Inne możliwe wyjaśnienie braku istotnej interakcji związane jest z faktem, że osoby lękowe zazwyczaj niżej oceniają swoje kompetencje. Z matematycznego punktu widzenia podczas kolejnych kroków w analizie moderacji obniżone wartości obu zmiennych mogły wpłynąć na nieistotność zmiennej interakcyjnej.

Poczucie własnej skuteczności wywiera wpływ przede wszystkim na zachowania celowe (Bandura, 1993), takie jak zachowania prozdrowotne (Łuszczynska, 2004; Schwarzer, 1997), przedsiębiorcze (Łaguna, 2006),

jak również zaradczę (Juczyński, 2001). Z przeprowadzonych badań wynika, że uogólnione poczucie własnej skuteczności, niezależnie od lęku szkolnego, wpływa na wybór strategii radzenia sobie ze stresem, a konkretnie – jednej strategii dyspozycyjnej, koncentracji na emocjach. Im niższy poziom zgeneralizowanego poczucia kompetencji osobistej, tym częstszy wybór tej strategii – tę samą zależność potwierdzają wyniki innych badań (por. Bandura, Locke, 2003; Talik, 2012).

Podsumowując, dzieci w okresie szkolnym różnią się w zakresie jednej strategii radzenia sobie ze stresem – koncentracji na emocjach, która jest typowa dla uczniów częściej przeżywających lęk szkolny. Badania wykazały, że uogólnione poczucie własnej skuteczności nie modyfikuje siły oddziaływania lęku szkol-

nego na podejmowaną przez dzieci aktywność zaradczą, ale niezależnie od niego wpływa na dobór dyspozycyjnej strategii koncentracji na emocjach, przy czym im niższe przekonanie o własnej skuteczności, tym tendencja do stosowania tej strategii wzrasta. Zgeneralizowane przekonanie o własnej skuteczności, mimo iż jest ważnym zasobem dla dzieci w późnym dzieciństwie, nie stanowi moderatora związku między lękiem szkolnym a radzeniem sobie ze stresem.

W dalszej perspektywie należałoby poszukać innych, bardziej specyficznych zasobów i właściwości (np. depresyjność, agresywność), które mogą modyfikować oddziaływanie lęku szkolnego. Zakres generalizacji uzyskanych wyników jest ograniczony również z powodu niereprezentatywności badanej próby.

PRZYPISY

¹ Ankieta została opracowana na proseminarium z psychologii klinicznej dzieci i młodzieży – za jej udostępnienie autorki dziękują s. Elżbiecie Sądel.

² Z uwagi na małą liczebność uczniów często przeżywających lęk ($N = 13$) za pomocą mediany ($Me = 8$) wyodrębniono dwie grupy dzieci: rzadziej ($1, N = 60$) i częściej ($2, N = 45$) doświadczających lęku szkolnego, dla których przeprowadzono dalsze obliczenia i analizy.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura A. (1993), Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. (1996), Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
- Bandura A., Locke E.A. (2003), Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 1, 87–99.
- Bednarek J. (2011). Cyberagresja nowym i groźnym patologicznym procesem [w:] A. Rejzner (red.), *Systemowe rozwiązywanie problemu przemocy i agresji w szkole*, 167–176. Warszawa: Wydawnictwo „Comandor”.
- Bedyńska S., Książek M. (2012), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*, t. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno Spółka z o.o.
- Białecka-Pikul M. (2011), Zaburzenia lękowe [w:] W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, 375–394. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bogdanowicz M. (2012), Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w reformującej się szkole [w:] I. Pietras (red.), *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*, 42–70. Warszawa: Difin SA.
- Brown L.J., Malouff J.M., Schutte N.S. (2005), The Effectiveness of a Self-Efficacy Intervention for Helping Adolescents Cope with Sport-Competition Loss. *Journal of Sport Behavior*, 28, 2, 136–150.

- Compas B.E. (1987), Coping with stress during childhood and adolescents. *Psychological Bulletin*, 56, 267–403.
- Compas B.E. (1998), An agenda for coping research and theory: Basic and applied developmental issues. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 2, 231–237.
- Compas B.E., Connor-Smith J.K., Saltzman H., Harding Thomsen A., 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.
- Dambach K.E. (2003), *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*. Gdańsk: GWP.
- DeLara E.W. (2008), Developing a philosophy about bullying and sexual harassment: Cognitive coping strategies among high school students. *Journal of School Violence*, 7, 4, 72–96.
- Deptuła M. (1996), *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Elliott J., Place M. (2000), *Dzieci i młodzież w kłopotach. Poradnik nie tylko dla psychologów*, tłum. M. Ba-biuch. Warszawa: WSiP.
- Erikson E. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: REBIS.
- Eschenbeck H.K., Carl-Walter L.A. (2007), Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28, 1, 18–26.
- Grabowska Z. (2001), Drugoroczność – problem czy wyzwanie? *Opieka, Wychowanie, Terapia*, 2, 35–39.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2008), Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Warszawa: WSiP.
- Guszkowska M. (2000), Stres egzaminacyjny u studentek pedagogiki. Strategie radzenia sobie ze stresem. *Psychologia Wychowawcza*, 43, 36–42.
- Guszkowska M. (2003), *Przebieg transakcji stresowej u młodzieży i czynniki go moderujące*. Warszawa: Wydawnictwo AWF
- Guszkowska M. (2005), *Aktywność ruchowa a przebieg transakcji stresowej u młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo AWF.
- Heszen-Niejodek I. (2000), Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, 465–492. Gdańsk: GWP.
- Heyne D., Rollings S. (2004), *Niechęć do szkoły. Jak pomóc dziecku, które opuszcza lekcje i wagaruje*. Gdańsk: GWP
- Jalinik M. (1995), Lęk przed szkołą. *Edukacja i Dialog*, 6, 56–58.
- Juczyński Z. (2001), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: PTP.
- Juczyński Z., Ogińska-Bulik N. (2009), Jak sobie radzisz? – JSR [w:] Z. Juczyński (red.), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, 59–70. Warszawa: PTP.
- Krasowicz-Kupis G., Pogoda E. (2012), Trudności w uczeniu się w perspektywie psychologicznej [w:] I. Pietras (red.), *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*, 13–41. Warszawa: Di-fin SA.
- Kurtz L. (1994), Psychosocial coping resources in elementary school-age children of divorce. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, 4, 554–563.
- Lackaye T.D., Margalit M. (2006), Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 5, 432–446.
- Larsson B., Lennart M. Morris R.J. (2000), Anxiety in Swedish school children: Situational specificity, informant variability and coping strategies. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy*, 29, 3–4, 127–139.
- Liddell A., Murray P. (1989), Age and sex differences in children's reports of dental anxiety and self-efficacy relating to dental visits. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 3, 270–279.
- Ligocka M. (1999), Trudności w nauce dzieci znerwicowanych. *Edukacja i Dialog*, 4, 33–37.
- Łaguna M. (2006), Skala Skuteczności Przedsiębiorczej. *Roczniki Psychologiczne*, 9, 2, 107–128.
- Łuszczynska A. (2004), *Zmiana zachowań zdrowotnych. Dlaczego dobre chęci nie wystarczają?* Gdańsk: GWP.
- Maszorek A. (2000), Przyczyny sukcesów i niepowodzeń szkolnych dziecka. *Lider*, 6, 3–4.

- McCormick J., McPherson G. (2003), The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31, 1, 37–50.
- McPherson G.E., McCormick J. (2006), Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34, 3, 322–336.
- Mularska M. (2001), Uczeń i stres. *Lider*, 1, 131, 9–10.
- Nie Y., Lau S., Liao, A.K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21, 6, 736–741.
- Oleś P. (2003), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Ostrowska K., Surzykiewicz J. (2005), *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Pilecka W., Fryt J. (2011), Teoria stresu dziecięcego [w:] W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, 31–48. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pincus D.B., Friedman A.G. (2004), Improving Children's Coping With Everyday Stress: Transporting Treatment Interventions to the School Setting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, 4, 223–240.
- Poprawa R. (2001), Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem [w:] G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*, 103–142. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pufal-Struzik I. (1997), Percepcja zagrożeń i poziom stresu a możliwości młodzieży w zakresie twórczego radzenia sobie z problemami. *Zdrowie Psychiczne*, 38, 63–69.
- Pyzalski J. (2011), Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rachman S. (2005), *Zaburzenia lękowe. Modele kliniczne i techniki terapeutyczne*. Gdańsk: GWP.
- Rotenberg K.J., Kim L.S., Herman-Stahl M. (1998), The role of primary and secondary appraisals in the negative emotions and psychological maladjustment of children of divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 29, 1–2, 43–66.
- Rożnowska A. (2012). *Psychoprofilaktyka agresji w szkole, depresji oraz przemocy wobec dziecka w rodzinie*. Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.
- Salanova M., Grau R.M., Martínez I.M. (2006), Job demands and coping behaviour: The moderating role of professional self-efficacy. *Psychology in Spain*, 10, 1–7.
- Schwarzer R. (1997), Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model, tłum. J. Łuczyński [w:] I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*, 175–205. Warszawa: PWN.
- Solak A. (2011). W kręgu agresji i przemocy wśród młodzieży gimnazjalnej [w:] A. Rejzner (red.), *Systemowe rozwiązywanie problemu przemocy i agresji w szkole*, 72–83. Warszawa: Wydawnictwo „Comandor”.
- Stefańska-Klar R. (2005), Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 130–162. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Studenski R. (1992), Stres szkolny i rola uzdolnień twórczych w przystosowaniu się do szkoły. *Psychologia Wychowawcza*, 35, 347–354.
- Surzykiewicz J. (2000), *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Szewczyk L., Kulik A., Baćławska M. (2001), Sposoby radzenia sobie ze stresem u dzieci lękliwych [w:] *Materiały pokonferencyjne z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej: „Radzenie sobie ze stresem w różnych dziedzinach życia”*. Ustroń: 11–13.05.2001.
- Talik E. (2011a), Specyfika stresu szkolnego i strategii radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania. *Horyzonty Psychologii*, 1, 1, 127–137.
- Talik E. (2011b), Religijne radzenie sobie ze stresem szkolnym przez młodzież w okresie dorastania [w:] Z.B. Gaś (red.), *Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania*, 243–249. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Talik E. (2012), *Jak trwoga, to do Boga? Psychologiczna analiza religijnego radzenia sobie ze stresem u młodzieży w okresie dorastania*. Gdańsk: GWP.
- Trudeau T.L. (2010), Test anxiety in high achieving students: A mixed-methods study. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*, 71, 1–A, 87.

- Waasdorp T.E., Bagdi A., Bradshaw C.P. (2010), Peer victimization among urban, predominantly African American youth: Coping with relational aggression between friends. *Journal of School Violence*, 9, 1, 98–116.
- Witkin G. (2000), *Stres dziecięcy. Czym jest, jak się przejawia, jak mu zaradzić*, tłum. N. Radomski. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Witkowska A., Jabłoński S. (1999), Co to jest fobia szkolna? *Edukacja i Dialog*, 2, 44–50.
- Wojda E. (2001), Rodzaje i przyczyny niepowodzeń szkolnych. *Edukacja i Dialog*, 9–10, 71–76.
- Zubrzycka E. (2008), *Drepczykiel w klasie*. Gdańsk: GWP.

