



Rodzina jako kluczowy kontekst pozytywnego rozwoju młodzieży. Prawne, organizacyjne oraz psychologiczne możliwości włączania rodziny w sieć wsparcia i rozwoju nastolatków

The family as a key context for positive youth development. Legal, organizational, and psychological opportunities for integrating the family into the network of support and development of adolescents

Mateusz Barłóg^a ✉

^a Dr Mateusz Barłóg, <https://orcid.org/0000-0002-3966-159X>, Uniwersytet Medyczny w Lublinie

Abstrakt: Niniejszy artykuł przedstawia znaczenie rodziny, jako stanowiącej kontekst rozwoju nastolatków. Przedstawiona została koncepcja pozytywnego rozwoju młodzieży, która kładzie nacisk na wzmacnianie mocnych stron adolescentów, ich zasobów i potencjału, w przeciwieństwie do teorii koncentrujących się na deficytach i trudnościach okresu dojrzewania. Ideą jest proponowanie kreatywnych form spędzania czasu wolnego, jako sposobu „odrywania” od rozmaitych zachowań ryzykownych, charakterystycznych dla burzliwego czasu adolescencji. Podstawą jest założenie, że każdy niezależnie od dotychczasowego funkcjonowania oraz doświadczeń, ma potencjał do rozwoju oraz samorealizacji. Konieczna ku temu jest wiara w możliwości nastolatka oraz otoczenie właściwymi mentorami, wskazującymi drogi rozwoju i tworzącymi sieć wsparcia. Wśród nich istotną rolę odgrywają nauczyciele, trenerzy, pedagodzy, czy dalsza rodzina, ale prymarną mogą i powinni tworzyć rodzice. W artykule przedstawiono praktyczne wykorzystanie teorii pozytywnego rozwoju młodzieży w polskim systemie edukacyjnym – zarówno możliwości prawne, jak i ograniczenia, które wymagają badań i rozwoju współpracy interdyscyplinarnej.

Słowa kluczowe: pozytywny rozwój młodzieży, sieć wsparcia, rodzina, adaptacja do dorosłości, adolescencja

Abstract: This article presents the importance of the family as a context for adolescent development. The concept of positive youth development was presented, which emphasizes strengthening adolescents' strengths, resources and potential, as opposed to theories focusing on the deficits and difficulties of adolescence. The idea is to propose creative forms of spending free time as a way to “break away” from various risky behaviors typical of the turbulent times of adolescence. The basis is the assumption that everyone regardless of previous functioning and experience, has the potential to develop and self-realization. To achieve this, it is necessary to believe in the teenager's abilities and to be surrounded by appropriate mentors who show development paths and create a support network. Among them, teachers, trainers, educators and extended family play an important role, but the primary role can and should be played by parents. The article presents the practical use of the theory of positive youth development in the Polish educational system – both legal possibilities and limitations that require research and development of interdisciplinary cooperation.

Keywords: positive youth development, support network, family, adaptation to adulthood, adolescence

1. Koncepcja pozytywnego rozwoju młodzieży

Teoria pozytywnego rozwoju młodzieży wyrasta z potrzeby wspomaganie rozwoju nastolatków wychowujących się w trudnych warunkach opiekuńczo-wychowawczych oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym. W kontrze do tradycyjnych koncepcji kładzie ona nacisk nie tyle na redukcję deficytów, co na wzmacnianie pozytywnych stron nastolatków: ich

potencjału oraz kluczowych obszarów rozwojowych służących adaptacji do dorosłości (Barłóg, 2023; Benson i in. 2006). Koncepcje pozytywnego rozwoju młodzieży uzupełnia teoria prężności psychicznej, która stara się tłumaczyć fenomen zjawiska dobrego funkcjonowania w dorosłości pomimo niesprzyjających warunków wychowawczych na wcześniejszych etapach rozwoju (Barłóg, 2023; Kaczmarek, 2011; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011; Ostaszewski, 2014). W teorii pozytywnego rozwoju młodzieży wskazuje

się pięć kluczowych wskaźników, których rozwój sprzyja właściwej adaptacji do dorosłości i zdaje się być wysoce powiązany ze zjawiskiem prężności psychicznej. Opisywane wskaźniki to (Barłóg, 2023; Bowers, Kiely, Brittan, Lerner, Lerner, 2010; Lerner i in. 2005; Phelps, Zimmerman, Waren, Jelcic, von Eye, Lerner, 2009; Ostaszewski, 2014):

- kompetencje życiowe (ang. *competence*);
- pozytywny stosunek do siebie (ang. *confidence*);
- więzi z najbliższym otoczeniem (ang. *connection*);
- stan rozwoju moralnego (ang. *character*);
- postawy wobec innych ludzi (ang. *caring*).

W teorii pozytywnego rozwoju młodzieży wskazuje się, że wzmacnianie powyższych obszarów kompetencji jest jednocześnie sposobem na redukcję deficytów (Benson i in., 2006). Przekazywanie właściwych wzorców oraz uczenie akceptowanych społecznie zachowań, przekłada się jednocześnie na ograniczanie częstotliwości zachowań niedostosowanych społecznie. W ten sposób oprócz negacji niewłaściwych postaw pojawia się „oferta” pozytywnego spędzania czasu wolnego. Warto przy tym zauważyć, że komunikacja oparta na pozytywach i mocnych stronach dziecka pomaga w ograniczaniu kilku podstawowych zmiennych stanowiących bariery w pomocy psychologicznej. Dostrzeganie mocnych stron nastolatka może pomóc w redukcji zjawiska samospełniającego się proroctwa, które towarzyszy osobom pomagającym innym (Aronson, Wilson, Akert, 2006; Gamian-Wilk, Madeja-Bień, Domagała-Jędrzejewska, 2018). Jeśli zakłada się, że nastolatek i tak skończy z wieloma trudnościami (podobnie jak jego rodzice), to zaczyna się przyjmować postawę: „szkoda poświęcać jemu/jej czasu, a lepiej skupić się na dzieciach, które chcą się uczyć i rozwijać”. Dostrzeganie mocnych stron nastolatków sprawiających trudności, może stanowić rodzaj efektu Rosenthala, zauważając potencjał dziecka mentorzy mogą ten talent zacząć rozwijać i motywacja do pomocy staje się większa (Turska, 2018). Ponadto komunikacja nastawiona na pozytywne aspekty funkcjonowania wspiera budowanie poczucia własnej wartości dziecka. Z kolei etykiety skoncentrowane wokół redukcji deficytów, typu: „ucz się”, „bądź grzeczny”, „ogarnij

się” tę samoocenę obniżają. Jednocześnie tego rodzaju komunikacja może wzmacniać reaktancję, a więc opór przed zmianą – „nikt mi nie będzie mówił co mam robić” – więc finalnie robię co chcę, często na przekór dorosłym (Aronson, Wilson, Akert, 2006; Bakiera, 2013; Gurba, 2013). Aby program profilaktyczny oparty na teorii pozytywnego rozwoju młodzieży był efektywny, istotne jest oparcie się na kilku kluczowych zasadach. Fundamentem jest przekonanie, że każda jednostka ma potencjał do pozytywnego funkcjonowania i rozwoju, niezależnie od przeszłości i doświadczeń. Opisywany potencjał jest rozwijany przy wsparciu mentorów (np. rodziców, nauczycieli, trenerów). Ci mentorzy poprzez dobre relacje z dzieckiem stwarzają warunki środowiskowe oparte na właściwej komunikacji, co tworzy poczucie wspólnoty, stanowiące jedno z głównych źródeł dla pozytywnego rozwoju młodzieży. Istotne jest także wzmacnianie aktywności własnej adolescenta i dostrzeżenie, że to on/ona stanowi główny podmiot własnego rozwoju (Benson i in., 2006). Dziecko funkcjonując w zespole, w którym jest poczucie wspólnoty i są dobre relacje (np. zespół sportowy), uczy się jednocześnie kompetencji społecznych, co wypada robić wśród trenerów i rówieśników, a jakie zachowania są nieakceptowane. Budowanie prawidłowych postaw społecznych może zatem odbywać się w pozytywnej atmosferze, w której dziecko chce uczestniczyć, a nie poprzez koncentrację na deficytach, nakazach i zakazach (Barłóg, 2023).

Z przedstawionych zasad wynika, że kluczowe jest zbudowanie relacji z nastolatkiem. Dziecko obserwuje zachowania i je przejmuje, inaczej mówiąc są one modelowane przez osoby znaczące, nam bliskie (Bandura, 2007). Co prawda, nie zawsze tą osobą musi być rodzic, może to być nauczyciel, dalszy członek rodziny, czy trener zajęć dodatkowych. Jednakże to rodzina stanowi prymarne środowisko wychowawcze, w którym zaspokajane są podstawowe potrzeby rozwojowe. Rodzina stwarza warunki do nabywania doświadczeń i przekazuje wzorce, zarówno w sposób nieświadomy, modelując zachowania, jak i w sposób świadomy w procesie wychowania (Bakiera, 2016, 2019; Bowlby, 1971; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011, Wałęcka-Matyja, 2014). Dla rozwoju dziecka konieczne są zatem właściwe postawy rodzi-

cielskie i stabilne wzorce zachowań, ponieważ dzieci nie tylko naśladują zachowania innych domowników, ale interpretują rozmaite zachowania, wydarzenia i komunikaty (Bakiera, 2019; Bakiera, Doiczman-Łoboda, 2018; Plopa, 2011; Posłuszna-Owczar, 2012; Rostowska, Spryszyńska, 2014; Ryś, 2004; Wałęcka-Matyja, 2014). Funkcjonowanie rodziny wykazuje związek z wieloma kluczowymi sferami psychospołecznymi. Poczucie bycia kochanym przez rodziców jest powiązane z funkcjonowaniem społecznym adolescentów (Plopa, 2011), budowaniem własnej tożsamości (Gurba, 2013; Oleszkowicz, Senejko, 2011), ekspresją temperamentu i rozwojem osobowości (Michałek, Rostowska, 2014; Pervin, 2002), a także poziomem samooceny w różnych obszarach funkcjonowania (Cierpka, Wierzbicka, 2013) oraz prężnością psychiczną (Ryś, 2016, 2020; Ryś, Trzęsowska-Greszta, 2018). Jakość funkcjonowania rodziny jest również powiązana z gotowością do realizacji zadań rozwojowych w dorosłości, m.in. podjęciem się rodzicielstwa (Kalus, Szymańska, 2019). Z kolei u młodzieży mającej poczucie odrzucenia przez rodziców obserwuje się wysoką labilność nastroju, agresję oraz brak skłonności do wybaczenia (Plopa, 2011).

Rodzina stanowi zatem jeden z kluczowych kontekstów pozytywnego rozwoju młodzieży, to w niej powinny być modelowane relacje z najbliższym otoczeniem, pozytywny stosunek do siebie, czy postawy wobec innych ludzi. Poprzez właściwie funkcjonujący system rodziny, w którym jest odpowiednio zrównoważona spójność (balans pomiędzy potrzebami własnymi a poszczególnych domowników) oraz elastyczność (umiejętność reakcji na rozmaite wyzwania) dziecko może nabywać kompetencje życiowe oraz w sposób moralny rozwiązywać stojące przed nim dylematy (Barłóg, 2023; Margasiński, 2009; Olson, Gorall, 2003). Rodzina jest zatem jednym z kluczowych kontekstów rozwoju wszystkich pięciu wskaźników adaptacji do dorosłości (ang. five CS – Barłóg, 2023; Lerner i in. 2005; Ostaszewski, 2014).

2. Rodzina jako podstawowy mikrosystem

Rodzina jest podstawowym mikrosystemem, a więc najbliższym systemem środowiskowym, który wraz z innymi najbliższymi systemami (szkołą, rówieśnikami) stanowi kontekst rozwoju indywidualnego (Bronfenbrenner, 1979; Czub, Matejczuk, 2015; Ettekal, Mahoney, 2017; Vasta, Haith, Miller, 2004). W toku życia człowiek nabywa nowe umiejętności dzięki pomocy i wsparciu bardziej doświadczonych osób. Na pierwszych etapach rozwoju osobami wspierającymi rozwój są zazwyczaj rodzice, dziadkowie, czy rodzeństwo, następnie nauczyciele (Bee, 2004; Vasta, Haith, Miller, 2004), a w adolescencji, obok członków rodziny, szczególnie ważni stają się rówieśnicy (Obuchowska, 2009). Osoby te i relacje między nimi stanowią różne, istotne dla rozwoju dziecka i nastolatka konteksty rozwoju, ale i wyznaczają jego przebieg (Bronfenbrenner, 1979; Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarza, 1985; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011). Wymienione mikrosystemy uzupełniają kolejne poziomy: mezosystem, egzosystem, makrosystem, chronosystem. Mezosystem oznacza relacje pomiędzy poszczególnymi mikrosystemami (a więc komunikację w sieci wsparcia nastolatka), natomiast egzostystem i makrosystem odnoszą się do szerszego kontekstu społecznego, systemu prawnego i politycznego (egzosystem) oraz do wartości i norm przekazywanych w społeczeństwie z pokolenia na pokolenie (makrosystem) (Bronfenbrenner, 1979; Vasta, Haith, Miller, 2004).

W budowaniu programów profilaktycznych (np. w szkole) istotne jest nie tylko koncentrowanie się na własnym zadaniu (np. szkoły), ale dostrzeżenie potrzeby współpracy interdyscyplinarnej i zbudowanie sieci wsparcia (Przeperski, 2017). Zajęcia dodatkowe to tylko część życia nastolatka, a to rodzina stanowi prymarny kontekst, więc podczas pracy z nastolatkiem, kluczowe jest także wzmacnianie kompetencji rodzicielskich, a więc szersza perspektywa pracy z młodym człowiekiem. Praca z rodzicem (podobnie jak z nastolatkiem) powinna opierać się na jego mocnych stronach oraz uczeniu spędzania wspólnego czasu wolnego z nastolatkiem. Najbardziej efektywnymi programami profilaktycznymi, są wła-

śnie te, w których nie tylko rozwijany jest potencjał nastolatka, ale zmienia się na lepsze funkcjonowanie poszczególnych mikrosystemów: rodziny, czy szkoły (Durlak i in. 2007; Ward, Zabriskie, 2011).

3. Rodzina w sieci wsparcia i rozwoju nastolatka

Coraz częściej działania pomocowe prowadzone są w kontekście pracy systemowej. Dla przykładu, taka sieć wsparcia organizowana jest w kontekście pracy z rodziną z trudnościami opiekuńczo-wychowawczymi, z którą współpracuje asystent rodziny. Nawiązuje on kontakt z nastolatkiem, ale i koordynuje proces współdziałania poszczególnych mikrosystemów. Asystent rodziny jest w kontakcie z rodziną, pedagogami ze szkoły, oraz specjalistami pracującymi z dzieckiem (np. wychowawcy świetlicy). Przy tym organizuje kontakt i wsparcie psychologiczne, prawne, czy medyczne (Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Podobną rolę pełni koordynator rodzinnej pieczy zastępczej, współpracujący z rodziną zastępczą sprawującą pieczę nad dziećmi. Pozostaje on w kontakcie z dzieckiem, rodzicami zastępczymi, szkołą, pomaga w organizacji wsparcia psychologicznego, prawnego oraz medycznego. Jednocześnie pomaga rodzicom zastępczym w kontakcie z rodziną biologiczną dziecka (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, 2011).

Podane przykłady asystenta rodziny, czy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej, dotyczą sytuacji skrajnych, gdy dziecko zostało odebrane od rodziny biologicznej, czy istnieje niebezpieczeństwo odebrania dziecka i z rodziną pracuje specjalista pomocy społecznej. Istotna jest jednak profilaktyka na wcześniejszych etapach.

Kluczowe są działania systemowe: praca z dzieckiem, rodzicem i poszczególnymi mikrosystemami (w których funkcjonuje dziecko) może odbywać się szybciej. Pozostaje jednak pytanie, kto mógłby koordynować taką sieć wsparcia, gdzie rodzic dostrzegający problem mógłby się zgłosić? Oczywiście rodzic może zgłosić się do poradni psychologiczno-pedagogicznej, zacerpnąć porady, zdiagnozować

dziecko, określić czy trudności wynikają z kwestii klinicznych, czy wychowawczych, jednakże poradnie psychologiczno-pedagogiczne obciążone są liczbą diagnoz i liczbą potrzebujących wsparcia dzieci, dlatego niezbędne jest myślenie systemowe nad zmianami w procesie pomocy psychologicznej w środowisku dziecka. Brakuje dziś współpracy interdyscyplinarnej, rodzic przynosi opinie ze szkoły, przedszkola i na tym zazwyczaj kończy się kontakt pomiędzy specjalistami różnych placówek edukacyjnych. Pojawiają się sytuacje, w których współpraca jest bardziej regularna i zorganizowana, ale to raczej kazusy, niż zorganizowana przez polski system edukacji zasada.

Warto przy tym spojrzeć, że do zadań poradni psychologiczno-pedagogicznej należy:

„realizowanie zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szkoły i placówki, w tym wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych” oraz „organizowanie i prowadzenie wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych” (§2, pkt. 3 i 4, Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r.).

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkołach jest organizowana i udzielana we współpracy z:

1. rodzicami uczniów;
2. poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, zwanymi dalej „poradniami”;
3. placówkami doskonalenia nauczycieli;
4. innymi przedszkolami, szkołami i placówkami;
5. organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami i podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.).

Z perspektywy przepisów prawnych przedszkola, szkoły i poradnie psychologiczno-pedagogiczne są zobligowane do współpracy z rodziną w kwestii rozwoju dziecka oraz do współpracy interdyscyplinarnej pomiędzy sobą. Pozostaje jednak kilka pytań:

- na ile współpraca dotyczy profilaktyki i rozwoju dzieci bez żadnych trudności opiekuńczo-wychowawczych i klinicznych? Jeden lub dwa warsztaty w roku wydają się niezbyt dobrą profilaktyką w trakcie dynamicznego czasu, jakim jest bunt nastolatka (Oleszkowicz, 2006).
- jeśli dla rozwoju nastolatka kluczowa jest współpraca z kilkoma specjalistami, to ilu z nich pozostaje ze sobą w stałej współpracy? Która z tych instytucji mogłaby koordynować rozwój nastolatka zagrożonego wykluczeniem społecznym? Inaczej mówiąc pojawia się pytanie o rozwój koordynowany, podobnie jak w medycynie, lekarz pierwszego kontaktu koordynuje proces leczenia, nadzoruje efekty i odsyła do innych specjalistów budujących sieć wsparcia (Barłóg, Barłóg, 2022). Jest to ważne pytanie badawcze, które należy zadać w przyszłych badaniach prowadzonych wśród specjalistów, a współpracujących nad rozwojem dziecka, aby możliwe stało się tworzenie zespołów interdyscyplinarnych, podobnie jak dzieje się to w pieczy zastępczej, czy asystenturze rodziny.
- finalnie pojawia się pytanie o upodmiotowienie rodziców i otoczenie ich wsparciem interdyscyplinarnym. Rodzic nie musi być specjalistą psychologii, pedagogiki, logopedii, terapii integracji sensorycznej, a niekiedy konieczna jest tak szeroka współpraca, co oznacza że kilka razy w tygodniu rodzic słucha rozmaitych rad, ale nie skoordynowanych ze sobą. Kluczowe jest natomiast prowadzenie spójnych metod opiekuńczo-wychowawczych. Jeśli dziecko ma spójne zasady w kilku mikrosystemach, to łatwiej mu się dostosować i realizować zadania, chociażby jeśli są spójne zasady w domu i w szkole. Podobnie w przypadku działań rozwojowych – wypracowanie przez specjalistów spójnego harmonogramu, zestawu wskazówek dla rodziców, ale zestawu dopasowanego do potrzeb konkretnego dziecka, a nie uniwersalnych poradników, jest kluczowym zadaniem i wymaga budowania sieci wsparcia. Co więcej, w procesie terapii długoterminowej relacja z pacjentem jest równie ważna, jak zabiegi np. medyczne, zatem sieć wsparcia, w której specjaliści spójnie wspierają rodziców i dziecko jest kluczem do budowania motywacji rodziny,

przestrzegania rozmaitych zaleceń oraz wlewania nadziei w efektywność prowadzonych działań (Barłóg, Barłóg, 2022; Barłóg, Stradomska, 2018; Kardas, 2014; Nowina Konopka 2016; Przeperski, 2017).

Podsumowanie

Rozwój nastolatka przebiega w kilku mikrosystemach: w rodzinie, w szkole, wśród rówieśników oraz na rozmaitych treningach, w czasie wolnym. W artykule poruszono kwestie interdyscyplinarnej współpracy pomiędzy specjalistami i tworzenia sieci wsparcia i rozwoju nastolatka, gdzie umiejscowiono także rodzinę, ponieważ więzi z otoczeniem i umiejętność budowania relacji to dwa z pięciu kluczowych wskaźników adaptacji do dorosłości (Barłóg, Barłóg, 2022). Kluczowym wyzwaniem stają się zatem badania prowadzone wśród specjalistów, dotyczące realnych możliwości wdrażania tych idei, spójnych z rozwijającą się koncepcją działań profilaktycznych opartych na idei pozytywnego rozwoju młodzieży, a więc wzmacniania naturalnego potencjału nastolatka, zamiast koncentracji na jego deficytach. Oprócz badań konieczne są także praktyczne zmiany, jednakże zbadanie realnych potrzeb i możliwości jest kluczowe dla wdrażania zmian krok po kroku, gdyż przepisy prawne nie tylko umożliwiają takie działania, a wręcz obligują specjalistów do prowadzenia opisywanych zadań. Ważna jest nie tylko reakcja, tam gdzie obserwuje się trudności kliniczne lub wychowawcze, ale prowadzenie działań profilaktycznych w grupie całej młodzieży, co jest aktualnie realizowane w krajach zachodnich (Barłóg, 2023; Mahoney, Weissberg, 2018; Taylor, Oberle, Durlak, Weissberg, 2017), ponieważ lepiej jest zapobiegać niż leczyć.

Bibliografia

- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. (Za:) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20111490887> (dostęp: 5.01.2024).
- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (2006). *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i Ska.
- Bakiera, L. (2013). *Czy dorastanie musi być trudne?* Warszawa: Scholar.
- Bakiera, L. (2016). Aversive parenting. An attempt of conceptualization. (W:) H. Liberska, M. Farnicka (red.), *Aggression as a challenge: Theory and research: Current problems*, 187-198. Peter Lang Edition.
- Bakiera, L. (2019). Wychowanie i rodzicielstwo, styl wychowania i styl rodzicielski. Analiza terminologiczna. *Psychologia Wychowawcza*, 58(16), 60-72.
- Bakiera, L., Doiczman-Łoboda, N. (2018). Funkcjonowanie dzieci, młodzieży i dorosłych w rodzinach rozłącznych przestrzennie na skutek migracji ekonomicznych. *Człowiek i Społeczeństwo*, Vol. XLV, 109-126.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: PWN.
- Barłóg, M., Stradomska, M. (2018). Diagnoza, jej metody i składowe oraz terapia psychologiczna jako etapy procesu wsparcia. *Studia Pedagogiczne*, 31, 107-118.
- Barłóg, M., Barłóg, K. (2022). Inter-professional and patient communication as part of the personalized treatment process. Patient – doctor – pharmacist – pharmaceutical plant relationship model. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 50(2) 117-122, <https://doi.org/10.34766/fetr.v50i2.1069>
- Barłóg, M. (2023). The theory of positive youth development – Polish adaptation of the PYD-SF and PYD-VSF questionnaires. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 53(1), 77-84. <https://doi.org/10.34766/fetr.v53i1.1146>
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Zysk i Ska.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F., Sesma, Jr A. (2006). Positive Youth Development: Theory, Research and Applications. (W:) R.M. Lerner & W. Damon (red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 894-941. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Bowers, E.P., Li, Y., Kiehl, M.K., Brittan, A., Lerner, J.V., & Lerner, R.M. (2010). The Five Cs Model of Positive Youth Development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720-735. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9>
- Bowlby, J. (1971). *Attachment and loss*. Harmondsworth, Penguin.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Cierpka, A., Wierzbicka, J. (2013). Samoocena młodych dorosłych a style wychowania w rodzinie pochodzenia. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 80-92.
- Czub, M., Matejczuk, J. (2015). *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Durlak, J.A., Taylor, R.D., Kawashima, K., Pachan, M.K., DuPre, E.P., Celio, C.I., Berger S.R., Dymnicki A.B., Weissberg, R.P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39, 269-286.
- Ettekal, A., Mahoney, J.L. (2017). Ecological Systems Theory. (W:) K. Peppler (red.), *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning*, 239-241. Publisher: SAGE.
- Kaczmarek, Ł. (2011). Kwestionariusz Sprężystości Psychiczej – polska adaptacja Ego Resiliency Scale. *Czasopismo Psychologiczne*, 17, 263-265.
- Lerner, R., Lerner, J., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L., Bobek, D., Richman-Raphael, D., Simpson, I., DiDenti Christiansen, E., von Eye, A. (2005). Positive Youth Development, participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development, *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17 – 71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Gamian-Wilk, M., Madeja-Bień, K., Domagała-Jędrzejewska, S. (2018). Różnice pomiędzy oceną zachowania dziecka wychowującego się w placówce opiekuńczo-wychowawczej jako instytucji pieczy zastępczej a dziecka wychowywanego w rodzinie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(84), 99-112.
- Gurba, E. (2013). *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi*. Kraków: UJ.
- Kalus, A., Szymańska, J. (2019). Odraczenie rodzicielstwa a ocena rodziny pochodzenia przez młodych dorosłych. *Psychologia Rozwojowa*, 24(3), 49-60.
- Kardas, P. (2014). Przestrzeganie zaleceń terapeutycznych przez pacjentów podstawowej opieki zdrowotnej. *Zdrowie Publiczne i Zarządzanie*, 12(4), 331-337, <https://doi.org/10.4467/20842627OZ.14.035.3795>
- Mahoney, J.L., Weissberg, R.P. (2018). Foreword: Social and emotional learning in and out of school benefits young people. (W:) H.J. Malone, E. Devaney, D. Maroney (red.), *Social and emotional learning in out-of-school time: Foundations and futures, XIII – XX*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Margasiński, A. (2009). *Skale oceny rodziny. Polska adaptacja FACES-IV (Flexibility and Cohesion Evaluation Scales) Davida H. Olsona*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Michałek, J., Rostowska, T. (2014). Percepcja relacji rodzinnych a cechy temperamentu u młodzieży z rodzin migracyjnych. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19(1), 71 – 86.
- Nowina Konopka, M. (2016). *Komunikacja lekarz-pacjent. Teoria i praktyka*. Kraków: UJ.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16(1), 7-28.
- Obuchowska, I. (2009). Adolescencja. (W:) B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, 163-201. Warszawa: PWN.
- Oleszkowicz, A. (2006). *Bunt młodzieży*. Warszawa: Scholar.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2011). Dorastanie. (W:) J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 259-286. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olson, D.H., Gorall, D.M. (2003). Circumplex Model of Marital and Family Systems, (W:) F. Walsh (red.), *Normal Family Processes*, 514-547. Guilford, New York.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resiliency*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Pervin, L. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: GWP.
- Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A.A., Jelicic, H., von Eye, A. & Lerner, R.M. (2009). The structure and developmental course of positive youth development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 571-584.
- Plopa, M. (2011). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Impuls.

- Posłuszna-Owczarż, M. (2012). Zdrowa rodzina adopcyjna – to znaczy jaka? *Acta Universitatis Lodzensis, folia psychologica, 16*, 73-87.
- Przeperski, J. (2017). Nowe paradygmaty w obszarze wsparcia rodziny w środowisku lokalnym w perspektywie umieszczenia dzieci w pieczy zastępczej. *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika XXXIV, 2, Nauki Humanistyczno-Społeczne, 440*, 103-119. https://doi.org/10.12775/AUNC_PED.2017.017
- Przetacznik-Gierowska, M., Makiełło-Jarża, G. (1985). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
- Rostowska, T., Spryszyńska, M. (2014). Małżeństwo a funkcjonowanie rodziny. *Roczniki Pedagogiczne, 42(3)*, 29-50.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych. (Za:) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20130000199> (dostęp: 5.01.2024).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (Za:) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001591> (dostęp: 5.01.2024).
- Ryś, M. (2004). *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Ryś, M. (2016). *Odporność psychiczna osób wzrastających w różnych systemach rodzinnych*. Warszawa: Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.
- Ryś, M. (2020). *Poczucie własnej wartości i odporność psychiczna osób wzrastających w różnych systemach rodzinnych*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe UKSW.
- Ryś, M., Trzęsowska-Greszta, E. (2018). Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej. *Kwartalnik naukowy Fides et Ratio, 34(2)*, 164-196.
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88(4)*, 1156-1171.
- Turska, D. (2018). Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji. Implikacje dla nauczycieli. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia – Psychologia, 31(3)*.
- Ward, P.J., & Zabriskie, R.B. (2011). Positive youth development within a family leisure context: youth perspectives of family outcomes. *New Directions for Youth Development, 130*, 29-42.
- Wałęcka-Matyja, K. (2014). Role i funkcje rodziny. (W:) I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, 95-114. Warszawa: PWN.
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. (W:) J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (red.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice*, 3 – 19. New York, NY: Guilford.
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (2004). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.