

**Marta Nikel**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-2468-4852

Wytrwałość w działaniu i jej znaczenie dla osiągnięć szkolnych uczniów

Osiągnięcia szkolne uczniów to stale aktualny temat, zwłaszcza w przypadku uczniów z trudnościami w nauce, doświadczających niepowodzeń lub mających osiągnięcia poniżej swoich możliwości. Czynnikiem mającym istotne znaczenie w tym zakresie jest wytrwałość w działaniu, która odpowiada za kontynuowanie działania w niesprzyjających warunkach i wpływa bezpośrednio na lepsze radzenie sobie z wyzwaniami, jakie stawia przed uczniami szkoła. Celem artykułu jest opisanie zjawiska wytrwałości w działaniu oraz jej znaczenia dla osiągnięć szkolnych uczniów. Analiza naukowych opracowań umożliwi określenie naukowych podstaw do badań nad wytrwałością uczniów oraz do opracowywania oddziaływań pedagogicznych i profilaktycznych adresowanych do dzieci i młodzieży szkolnej. W artykule przywołano różne definicje wytrwałości w działaniu i pojęć pokrewnych, scharakteryzowano jej cechy, związki z motywacją. Nawiązano także do różnych koncepcji i modeli wytrwałości, tj. modelu działania Heckhausena, modelu samoregulacji Baumeistera, koncepcji kontroli działania i orientacji na działanie/stan (zmiennosc) w aktywności jednostki, uwzględniając ich znaczenie dla osiągnięć szkolnych uczniów. W artykule zawarto także opis profilu ucznia wytrwałego i mającego deficyty w tym zakresie. Wytrwałość w działaniu ma istotne znaczenie dla konsekwentnego, zgodnego z oczekiwaniami dążenia do celu, doprowadzania do końca podjętych aktywności, doświadczania powodzenia. Jest istotnym warunkiem osiągania przez uczniów sukcesów szkolnych i czynnikiem chroniącym przed niepowodzeniami. Badania dowodzą, że uczniowie wytrwali (zorientowani na działanie) mają większe szanse na odniesienie sukcesu szkolnego, a także życiowego. Uczniowie niewytrwali (zorientowani na stan) mają trudności w zakresie wytrwałego działania, są uczniami z niskimi osiągnięciami w nauce.

Słowa kluczowe: wytrwałość w działaniu, kontrola wolicjonalna, wola, uczniowie, osiągnięcia szkolne

Perseverance in action and its significance for students' school achievements

Students' school achievements are an ongoing topic of interest, especially considering students facing learning difficulties, experiencing failures, or performing below their potential. A crucial factor in this context is perseverance in action, which involves continuing efforts under adverse conditions and directly impacts students' ability to cope with the challenges posed by school. The purpose of this article is to describe the phenomenon of perseverance in action and its significance for students' school achievements. Analyzing scientific studies will provide the key basis for researching student perseverance and developing pedagogical and preventive practice techniques for school-age children and adolescents. This paper examines various definitions of perseverance in action and related concepts, characterizing its features and connections to motivation. It also refers to different models and theories of perseverance, including Heckhausen's action model, Baumeister's self-control model, and Kuhl's Control Theory. The author describes the mechanisms of action control and orientations (variability) in individual activities, considering their importance for student school achievements. Additionally, it outlines the profile of persistent students and those with deficits in this area. Perseverance in action is essential for consistent, goal-directed efforts, completing undertaken activities, and experiencing success. It is a critical condition for students to achieve school success and protects against failures. Research indicates that perseverant students (action-oriented) have better chances of achieving educational and life success, while non-perseverant (state-oriented) struggle with persistent action and tend to have lower school performance.

Keywords: perseverance in action, volitional control, will, students, school achievements

Wprowadzenie

Motywacja, określenie celu, a nawet podjęcie działań zmierzających do jego realizacji nie zapewnia osiągnięcia oczekiwanych rezultatów i sukcesu. Czynnikiem, który odpowiada za kontynuowanie działania, szczególnie jeśli na drodze do celu pojawiają się przeszkody, jest wytrwałość. Potocznie mówi się o „braniu się w garść”, „niepoddawaniu się” czy uporze w dążeniu do celu. Naukowcy posługują się takimi terminami, jak *wola*, *siła woli*, *samoregulacja*, *wytrwałość w działaniu* czy *kontrola wolicjonalna*. Wytrwałe działanie prowadzi do sukcesu, brak wytrwałości jest bezpośrednią przyczyną niepowodzenia w różnych obszarach aktywności człowieka, także w zakresie osiągnięć szkolnych uczniów.

Celem artykułu jest opisanie zjawiska wytrwałości w działaniu i określenie jej znaczenia dla osiągnięć szkolnych uczniów poprzez charakterystykę uczniów o niskim i wysokim poziomie wytrwałości. W artykule zaprezentowano różne ujęcia wytrwałości i wybrane koncepcje oraz wyniki badań. Zamiarem autorki pracy jest uzasadnienie potrzeby prowadzenia badań nad wytrwałością w działaniu dzieci i młodzieży i wskazanie ich obszarów. Na tej podstawie zaistnieje możliwość opracowania adresowanych do uczniów oraz ich nauczycieli i rodziców działań edukacyjnych mających na celu wspieranie dzieci i młodzieży w zakresie rozwijania wytrwałości w działaniu tak, aby mogli doświadczać sukcesu i dobrze radzić sobie z niepowodzeniami szkolnymi oraz innymi wyzwaniem, jakie postawi przed nimi życie.

Definicje i teoretyczne podstawy wytrwałości

Wytrwałość w działaniu jest nierozzerwalnie związana z przewyciężaniem chęci porzucenia zadania, pokusy pozyskania lub zrobienia czegoś innego, którą może stanowić jakiś dystraktor zewnętrzny lub własne tendencje, konkurencyjne wobec działania. W literaturze tematu można spotkać trojaki rozumienie pojęcia wytrwałości w działaniu. Po pierwsze, wytrwałość jest rozumiana jako stała właściwość człowieka, niezależna od kontekstu sytuacyjnego (dyspozycja), po drugie, jako cecha zachowania zależna wyłącznie od sytuacji, po trzecie, jako cecha zachowania zależna od czynników osobowościowych oraz sytuacyjnych, odpowiedzialna za kontynuowanie działania (Łukaszewski i Marszał-Wiśniewska, 2006). Termin *wola* oznacza zdolność jednostki do kontynuowania działania aż do osiągnięcia celu, wbrew wewnętrznym oporom. Przewyciężanie tego oporu jest odczuwane jako wymagające wysiłku, ale nie chodzi o trud, którego wymaga czynność jako taka (Sokolowski, 1993, za Rheinberg, 2006). Badane przez Sokolowskiego (1993, za Rheinberg, 2006) osoby deklarowały, że określona w eksperymencie czynność sprawiała im trudność, mniej przyjemności i rzadziej osoby te doświadczały ograniczonej świadomości upływu czasu. Zatem zachowanie wytrwałe wymaga od jednostki świadomych procesów sterowania, samokontroli i zwiększonego wysiłku. Jak pisze Falko Rheinberg (2006), akt woli dokonuje się w sytuacjach tzw. przewyciężania się, kiedy jednostka próbuje samą siebie zachęcić do działania, przewartościować, tłumić awersyjne wyobrażenia, pokonać lęk czy wstręt, podkreślać pozytywne skutki, występuje najczęściej napięcie, które przyczynia się dodatkowo do odczuwania wysiłku. Ten nieprzyjemny stan wpływa na ciało człowieka i sytuuje się głównie w górnych jego partiach (podbródek, szczęki, usta, pięści, kark, ramiona), ale także obejmuje nogi.

Wytrwałość została zdefiniowana także jako umiejętność podtrzymywania aktywności (Maruszewski i in., 2008) lub umiejętność „doprowadzania do końca podjętych decyzji, osiągania postawionego celu z przewyciężaniem wszelkich przeszkód i trudności na drodze doń prowadzącej” (Tyszkowa 1976, s. 95). Badacze określają także wytrwałość jako tendencję „do” lub umiejętność podtrzymywania działania ukierunkowanego na cel wbrew frustracji dążenia do celu (pojawiającym się przeszkodom i trudnościom) (Łukaszewski i Marszał-Wiśniewska, 2006). Wiesław Łukaszewski i Magdalena Marszał-Wiśniewska (2006, s. 12) piszą, że „o wytrwałości możemy mówić wtedy, gdy wykonanie zadania wiąże się z koniecznością przewyciężenia pewnego doświadczanego dyskomfortu. Mowa tu o pokonaniu chęci porzucenia działania, o przewyciężeniu pojawiających się przeszkód czy wreszcie odrzuceniu atrakcyjnych pokus”.

Jacek Buczny i Wiesław Łukaszewski (2008) stwierdzili, że działania wytrwałe mają charakterystyczne cechy. Po pierwsze, są działaniami celowymi. Na wytrwałe działanie, wyższy poziom efektywności i ukończenie zadania z sukcesem ma wpływ precyzyjne określenie wyniku końcowego. Im lepiej dziecko sprecyzuje cel, tym będzie miało większe możliwości sprawowania kontroli nad działaniem i korekcji ewentualnych błędów. Zbyt ogólne określenie pożądanego wyniku uzależnia dziecko od informacji uzyskiwanych od innych ludzi. Pokazuje to jednocześnie wartość informacji zwrotnych przekazywanych uczniom przez nauczycieli i rodziców podczas działania dla osiągnięcia pomyślnych rezultatów. Działania wytrwałe najczęściej są też uporządkowane hierarchicznie i wymagają systematycznego poszukiwania informacji, ich przetwarzania, porównywania standardów z rzeczywistymi osiągnięciami, co wiąże się także z wielokrotnym poprawianiem. Naturalną i ryzykowną cechą działań wytrwałych jest to, że są one dla jednostki męczące – energetycznie i poznawczo, są skomplikowane psychologicznie i stawiają jednostce wysokie wymagania. Według Narzissa Acha (1935, za Rheinberg, 2006) siła napięcia i wysiłku zależy od wielkości oporu przy realizacji zachowania. Wysiłek woli dokonuje się według zasady minimalizacji, czyli angażuje się go tyle, ile jest konieczne do przewyciężenia oporu.

Założenie, że najistotniejsze dla ukończenia działania i osiągnięcia założonego celu są akt podjęcia działania oraz jego początkowy etap, zostało podważone m.in. przez niemieckich psychologów – Heinza Heckhausena, Juliusa Kuhla czy Petera Gollwitzera (Łukaszewski i Marszał-Wiśniewska, 2006). Niemniej motywacja jest istotna, ponieważ jest warunkiem podjęcia decyzji o działaniu ukierunkowanym na cel. W motywacji zamierzona czynność jest zgodna z motywami jednostki, w przypadku woli jest odmiennie, ponadto wola może występować niezależnie od motywacji (Sokolowski, 1993, za Rheinberg, 2006). Współcześnie zakłada się, że istnieje bezpośrednia relacja między motywacją a wolą, ale z każdą z nich wiąże się inne stany świadomości. „Siła motywacji ustala przypuszczalnie

górną granicę wysiłku, napięcia i wytrwałości, jaką jest się gotowym świadomie zainwestować” (Heckhausen, 1989, za Rheinberg, 2006, s. 179). Zatem wysoka motywacja zmniejsza prawdopodobieństwo rezygnacji z obranego celu w sytuacji występowania oporu.

Ach (1935, za Rheinberg, 2006) przeprowadził badania nad wolą osób postępujących wbrew własnym nawykom. Funkcja woli polegała w nich na wydłużonej kontroli nowego zachowania, które miało zastąpić nawyk. Badacz stwierdził, że aby działać wytrwale i unikać automatyzacji, potrzebne jest świadome koncentrowanie uwagi na szczegółach nowego zachowania. Dzięki tym badaniom autor wyróżnił kategorię aktu woli i jego cztery cechy. Pierwszą z nich jest wyobrażenie sobie tego, co należy zrobić, drugą – „energiczna decyzja”, powiedzenie sobie „Chcę!”, przez co inne możliwości działania zostają wykluczone, a świadomość zawężona do danej czynności. Kolejną cechą jest wysiłek odczuwany podczas dokonywania aktu woli (tzw. moment stanu obecnego) oraz towarzyszące mu napięcie w ciele jednostki (tzw. moment naocznościowy).

Warto wspomnieć o rubikonowym modelu działania Heckhausena (1987, za Rheinberg, 2006), który opisuje motywację i wolę. Procesy poprzedzające określony decyzję (przekroczenie Rubikonu) mają charakter motywacyjny, natomiast późniejsze, aż do zakończenia działania, są zależne od woli. Model działania opiera się na fazach. Pierwszą z nich jest faza motywacyjna, w której ma miejsce analiza wielu pragnień. W analizie poznawczej i racjonalnej ocenie wykonalności realizacji celu jednostka bierze pod uwagę własną ingerencję, oczekiwany skutek działania, różnorodne konsekwencje i ich znaczenie. Osoba jest ukierunkowana na rzeczywistość, zestawia swoje cele i możliwości z potencjalnymi kosztami i zyskami. Wynikiem tych ocen jest przekształcenie pragnienia w zamiar – intencję, która przy odpowiedniej okazji zostanie zrealizowana. Badania opisane przez Roya Baumeistera i Johna Tierneya (2013) dowiodły, że jest to najbardziej intelektualnie wyczerpująca dla jednostki faza. Następnie jednostka wchodzi w fazę wolicjonalną, w której jest ukierunkowana na realizację zamiaru. W tej fazie stosuje strategie kontroli działania, analizuje informacje ważne dla urzeczywistnienia zamiaru, a pomija te, które mogą przeszkadzać w realizacji (Baumeister i Tierney, 2013; Rheinberg, 2006). Realizację zamierzeń wspierają także postanowienia dotyczące warunków, czasu i konkretnych wyznaczników działania.

Po zakończeniu działania jednostka ponownie wkracza w fazę motywacyjną i poprzez retrospekcję ocenia, czy zamierzony cel został osiągnięty. Jeśli tak, wówczas jednostka ze zbioru niezrealizowanych jeszcze intencji wybiera kolejną do realizacji. W innym przypadku analizuje przyczyny niepowodzenia (zachodzi proces atrybucji przyczynowej) i postanawia, czy ponownie przystąpi do jego realizacji, czy z niego rezygnuje.

Fazy motywacyjna i wolicjonalna charakteryzują się różnymi stanami świadomości ukierunkowanymi na optymalne zrealizowanie przez jednostkę zadań. Przemawiają za tym różnice wykazane w badaniach Petera Gollwitzera, Heinza Heckhausena i Birgit Steller (1987, 1991, za Rheinberg, 2006). Fazę motywacyjną charakteryzuje rozważanie, a wolicjonalną – realizowanie i większe poczucie wpływu osoby na zdarzenia. Działaniowa faza wolicjonalna podporządkowana jest celowi i ulega wpływom motywacyjnym. W przypadku zadań trudnych, złożonych i nowych uwaga jest skupiona na celach szczegółowych, pośrednich, które należy kolejno wykonywać. W przypadku zadań prostych i łatwych brane są pod uwagę wyższe poziomy docelowe (Puca, 1996, za Rheinberg, 2006).

Nowe spojrzenie na wytrwałość przyniósł model samoregulacji Baumeistera (1995, 2000, za Łukaszewski i Marszał-Wiśniewska, 2006). Jedno z założeń koncepcji mówi o tym, że kontrola nad własnym zachowaniem jest przejawem wykonawczej funkcji Ja i wymaga wysiłku. Zasoby potrzebne do samokontroli są zależne od intensywności oraz złożoności samokontroli. Koncepcja Baumeistera pokazała, jak istotne w procesach wolicjonalnych jest kontrolowanie przez jednostkę własnych stanów poznawczych, emocjonalnych i zachowania. Efektywność kontroli wolicjonalnej zależy od trudności w realizacji zamiaru i wysiłku, który jednostka musi włożyć, aby go urzeczywistnić, oraz efektywności strategii wolicjonalnych takich, jak: aktywna selektywność uwagi, kontrola informacji, kontrola emocji i motywacji, oszczędność w przetwarzaniu informacji i kontrola otoczenia. Mogą one być różnicowane na poziomie świadomym, nieświadomym i fizjologicznym (Kuhl, 1985, 1994, za Łukaszewski i Marszał-Wiśniewska, 2006).

Aspekt kontroli działania jest kluczowym pojęciem w koncepcji kontroli działania Kuhla (1984, za Rheinberg, 2006; 1985, za Łukaszewski i Marszał-Wiśniewska, 2006; 1994, za Kadzikowska-Wrzosek, 2011; 2000, za Kadzikowska-Wrzosek, 2013). Badacz przyjął, że motywacja nie jest wystarczającym czynnikiem, aby ukończyć działanie, jak wówczas uważano. Zwrócił uwagę na siłę woli i związaną z nią zdolność inicjowania działania oraz zmierzania do celu. Określił je mechanizmami kontroli działania, które pośredniczą między zamiarem a jego realizacją. Umożliwiają one koncentrację na zadaniu, skuteczne działanie, dążenie do celu pomimo oporu, przeszkód, niepowodzeń oraz chronią zamiar działania przed innymi tendencjami motywacyjnymi (konkurencyjnymi pokusami). Zamiarem może zostać schemat działania związany ze słabszą tendencją motywacyjną. Osoba, która właśnie podjęła pewien zamiar, np. uczeń, który nie lubi matematyki, a woli gry online, ale decyduje się na rozwiązywanie codziennie w domu kilku zadań, może ciągle odczuwać silniejszy pociąg do włączenia gry niż do rozwiązywania zadań. Mimo to na skutek określonych procesów kontroli będzie realizował słabszą tendencję motywacyjną (i zrezygnuje z grania). Z czasem stopniowo dwie konkurencyjne tendencje do działania zmienią siłę na rzecz

zobowiązania (ograniczenie grania na rzecz uczenia się) (Łukaszewski i Marszał-Wiśniewska, 2006). Może się zdarzyć, że osoba pomimo silnej motywacji nie podejmie działania lub go nie ukończy. Kuhl wyjaśnił to zjawisko różnicami między ludźmi w zakresie sprawności mechanizmów kontroli wolicjonalnej. Znajduje ona wyraz w tzw. orientacji osoby na działanie lub stan (stałość/zmienność) w sytuacji niepowodzenia, podejmowania decyzji i wykonywania czynności.

Prowadzone przez Juliusa Kuhla i Markusa Quirina (2011, za Kadzikowska-Wrzosek, 2013) badania wykazały, że osoby zorientowane na działanie mają wysoką kontrolę działania, a osoby zorientowane na stan/zmienność – niską. Orientacja na działanie ułatwia jednostce realizację zamiaru, gdyż polega na koncentrowaniu się na strukturze działania, dynamicznym typie kontroli, gotowości do działania i wprowadzania zmian. Ponadto orientacja na działanie wiąże się z umiejętnością wzbudzenia pozytywnego afektu w sytuacji wyzwania i przy trudnych, monotonna lub konfliktowych celach oraz neutralizacji negatywnego afektu w nieprzyjemnych, zagrażających warunkach. Osoby zorientowane na działanie nie analizują nadmiernie niepowodzeń i przykrych sytuacji, potrafią zmobilizować się i podjąć aktywność. Szybko dokonują wyborów, zatwierdzają decyzje, tworzą plan działania. Wysoka sprawność kontroli działania u dzieci zorientowanych na działanie wiąże się z ich wewnętrznymi potrzebami, motywami działania i przebiega prawdopodobnie w oparciu o mechanizmy intuicyjne, nieświadome (Koole i in., 2010, za Kadzikowska-Wrzosek, 2011).

Natomiast orientacja jednostki na stan lub zmienność utrudnia realizację zamiaru. Osoba o takiej orientacji nie potrafi wzbudzić pozytywnych uczuć, nadmiernie i pasywnie koncentruje się na celu (nie podejmuje realizacji). Charakterystyczne jest też dla niej nadmierne, uporczywe i niekonstruktywne myślenie (zwłaszcza o doznanych trudnościach i niepowodzeniach), pozbawione logicznych powiązań z daną sytuacją oraz projektowanie porażek na przyszłość. W przeciwieństwie do orientacji na działanie orientacja na stan wiąże się ze statycznym typem kontroli, polegającym na dążeniu do zachowania stałości. Osoba zorientowana na stan charakteryzuje się zwlekaniem (prokrastynacją), biernością w działaniu, ewentualnie podejmowaniem czynności niezamierzonych i nieistotnych. W konsekwencji jej działanie jest nieskuteczne, a zamiar może wciąż pozostawać zamiarem i utrudniać inne czynności (Kuhl, 1985, 1994, za Marszał-Wiśniewska, 2001; Kadzikowska-Wrzosek, 2013). Koncentrowanie się ucznia na ocenie niedostatecznej lub marzenie o piątce ze sprawdzianu nie przyczyniają się do działania, dopóki nie zostanie włączona refleksja nad tym, co należy zrobić. W sytuacji planowania i decydowania orientację na stan można rozpoznać po odwlekaniu przez dziecko podjęcia decyzji, niezdecydowaniu, wahaniu się i odsuwaniu w czasie realizacji celu, planu (opanowania zadanego materiału). Mówi się wówczas o niedoczynności systemu inicjującego działanie. Orientacja

na zmienność w sytuacji wykonywania czynności polega na niemożności oddania się czynności dającej jednostce satysfakcję oraz na przedwczesnemu jej przerywaniu i rozpoczynaniu alternatywnych działań. Wówczas mówi się o nadczynności systemu inicjującego działanie (Kuhl, 1984, za Puchała, 2009; 1994, za Łukaszewski i Marszał-Wiśniewska, 2006). Uczniowie zorientowani na stan nie mają dobrze rozwiniętych umiejętności regulacji emocjonalnej, co przekłada się na deficyty w zakresie umiejętności planowania, mobilizowania się do działania i inicjowania aktywności. Osoby zorientowane na stan radzą sobie dobrze zazwyczaj w warunkach zewnętrznej kontroli, presji otoczenia i przymusu (Baumann i Kuhl, 2005; Fuhrmann i Kuhl, 1998; Kuhl i in., 2006, całość za Kadzikowska-Wrzosek, 2011).

Podsumowując, orientacja na działanie w porównaniu z orientacją na stan wpływa na większą skuteczność działania jednostki m.in. w zakresie edukacji, zdrowia czy sportu (Kadzikowska-Wrzosek, 2011).

Wytrwałość a osiągnięcia szkolne uczniów

Przytoczone definicje wytrwałości, opisane cechy, koncepcje i wyniki badań świadczą o tym, że wytrwałość jest złożonym i wieloaspektowym zjawiskiem łączącym w sobie motywację, wolę i kontrolę działania. W opracowaniach naukowych poświęconych sukcesowi w nauce czy też opisujących uczniów z niepowodzeniami szkolnymi lub trudnościami w uczeniu się często pojawia się wątek wytrwałości. Wytrwałość w dążeniu do celu, gotowość do podjęcia wysiłku i umiejętność organizacji swojej nauki są wymieniane jako wskaźniki sukcesu w szkole (Buchner, 2004). Dzieci rozpoczynają naukę w szkole z naturalną ciekawością badacza, pragnieniem poznawania. Z czasem uczenie się w coraz mniejszym stopniu sprawia dzieciom przyjemność i staje się dla nich wysiłkiem związanym z podejmowaniem trudu przyswajania nowych wiadomości i umiejętności (Cywińska, 2012). Zwłaszcza dla uczniów z trudnościami w nauce uczenie się staje się wymagającą pracą, którą rozpoczynają w pierwszych latach nauki szkolnej, a kontynuują przez wiele kolejnych lat. Trudno się dziwić, że ich motywacja i wytrwałość mogą być niskie. Potwierdziły to badania Marzeny Kowaluk-Romanek (2022) nad poczuciem kompetencji uczniów z trudnościami w uczeniu się. Badane dzieci wykazały się słabszym zaangażowaniem w działania i niższym poziomem wytrwałości w dążeniu do sukcesu. Niższe poczucie wytrwałości i autodeterminację w dążeniu do celu u uczniów z trudnościami w uczeniu się zaobserwował także Piotr Gindrich (2011). Badania prowadzone przez Roya Martina, Stephena Olejnika i Lenę Gaddis (1994, za Strelau i Zawadzki, 2008) wskazały, że niska wytrwałość w działaniu – obok wysokiej reaktywno-

ści, roztargnienia – jest jednym z trzech silnych predyktorów niskich osiągnięć szkolnych.

Jese Brophy (2002) badający motywację do nauki potwierdza, że są uczniowie, którzy pomimo świadomości celów, dobrej motywacji do nauki w wielu sytuacjach nie kończą pracy dydaktycznej. Brak wytrwałości ujawniający się na przykład w krótkim czasie pracy, przerywaniu czy porzucaniu zadań prowadzi wprost do niepowodzeń szkolnych. Wynika to z łatwej dekoncentracji uwagi, męczliwości i porzucania celów dydaktycznych na rzecz innych. Wytrwałe działanie, zwłaszcza w zadaniach złożonych, trudnych (np. napisanie wypracowania, przygotowanie projektu, opanowanie tabliczki mnożenia, recytacja wiersza) jest nieodzownym warunkiem jego ukończenia i osiągnięcia przez ucznia sukcesu.

Ciekawe badania nad siłą woli i samokontrolą dzieci opisali Baumeister i Tierney (2013). Okazało się, że dzieci o silnej woli (które powstrzymały się od pokusy zjedzenia słodyczy, a skupiły uwagę na czymś innym) miały później wyższe stopnie w szkole i wyższe wyniki z egzaminów, ponadto stały się popularne w grupie rówieśników i wśród nauczycieli, a w dorosłym życiu lepiej zarabiała, miały niższy wskaźnik otyłości i rzadziej zgłaszały problemy z narkotykami.

Kuhl (1982, 1985, 1994, za Łukaszewski i Marszał-Wiśniewska, 2006) wyróżnił dwie orientacje w realizacji zamierzeń – orientację na stan/zmienność i na działanie. Każda z nich niesie inne istotne konsekwencje dla radzenia sobie w szkole. Orientacja na działanie sprzyja sukcesom w nauce, a orientacja na stan/zmienność – niepowodzeniom. Uczniowie zorientowani na działanie stosują bardziej efektywne, aktywne strategie wolicjonalne podczas nauki (kontrola uwagi, motywacji, kontrola emocji, ukierunkowanie na przezwyciężanie przeszkód, zmiana otoczenia, unikanie nadmiernego przetwarzania informacji i alternatywnych rozwiązań), w związku z tym skuteczniej sobie radzą z różnymi przeciwnościami podczas działania (pojawienie się dystraktorów, niepowodzenia, monotonne zadania, konfliktowe cele). Uczniowie zorientowani na działanie będą potrafili lepiej zaplanować poszczególne etapy nauki, nie będą zwlekali z jej rozpoczęciem. W sytuacji ukończenia zadania z sukcesem lub niemożliwości osiągnięcia jakiegoś celu ukierunkują swą aktywność na nowy cel. W przypadku uczniów zorientowanych na stan może wystąpić zafiksowanie na jednym celu (Kuhl, 1994, za Łukaszewski i Marszał-Wiśniewska, 2006; Maruszewski i in., 2008).

Informacji o funkcjonowaniu osób ukierunkowanych na stan i działanie dostarczyły także badania Marszał-Wiśniewskiej (1999). Wykazały, że osoby zorientowane na stan w sytuacjach zadaniowych (mniej zależnych od podmiotu, a bardziej od nacisków z zewnątrz) funkcjonują gorzej na wielu płaszczyznach: somatycznej, emocjonalnej, motywacyjnej, wolicjonalnej i zawodowej. Inne badania dowiodły, że osoby o orientacji na stan w sytuacji niepowodzenia gorzej

niż osoby zorientowane na działanie wykonywały powierzone im zadania. Im wyższy poziom orientacji na działanie w konfrontacji z porażką wykazywali badani, tym więcej zadań wykonali poprawnie (Rogała, 2001, za Łukaszewski i Marszał-Wiśniewska, 2006). Dzieci z trudnościami w nauce zorientowane na stan mogą mieć trudności na każdym etapie działania: w fazie przygotowawczej, inicjującej, wykonawczej i kończącej. Niski poziom regulacji działania zapowiada u nich trudności w zakresie planowania, podejmowania decyzji, inicjowania aktywności, mobilizowania się i jednocześnie zwiększa ryzyko koncentracji na rozpamiętywaniu przeszłych przykrych doświadczeń oraz wzmożonego myślenia o przyszłych trudnościach i porażkach. Powyższe symptomy świadczą także o bezradności i bierności w działaniu (Puchała, 2009) i mają bardzo niekorzystny wpływ na realizację zadań szkolnych uczniów. W sytuacji planowania i podejmowania decyzji orientacja na stan objawia się u nich odwlekaniami podjęcia decyzji, wahaniem lub odsuwaniem w czasie realizacji podjętego zamiaru, np. przeczytania lektury. Częściej także ulegają dystraktorom, powtarzają raz rozpoczęte czynności, porzucają jedne i rozpoczynają nowe aktywności. Z tego powodu dzieci takie poświęcają więcej czasu na realizację zadań i jednocześnie potrzebują większej zewnętrznej kontroli i pewnego przymusu ze strony rodziców, nauczyciela, aby wykonać określone zadanie (Kuhl i in., 2006, za Kadzikowska-Wrzosek, 2011; Maruszewski i in., 2008). Badania Kuhla (Kuhl i Weiss, 1994, za Łukaszewski i Marszał-Wiśniewska, 2006) wykazały ponadto, że osoby zorientowane na stan, które w sytuacji niepowodzenia zastosowały aktywizującą strategię wolicjonalną w postaci głośnego mówienia, zadziałały bardziej skutecznie.

Barbara K. Keogh (1989, za Strelau i Zawadzki, 2008) prowadziła badania nad indywidualnymi różnicami dzieci z niskimi osiągnięciami szkolnymi. Badaczka wykazała, że charakterystyczna jest dla nich niska orientacja na zadanie (mały zasięg uwagi, niska wytrwałość w działaniu, roztargnienie, duża aktywność), niska plastyczność (wycofywanie się, utrudnienia w przystosowaniu się, negatywny nastrój) oraz wysoka reaktywność (niski próg reagowania, duża intensywność reakcji). Uczeń, zwłaszcza z trudnościami w nauce, na którym spoczywa szereg zadań szkolnych, jest w stanie kontrolować ich ograniczoną liczbę. Należy oczekiwać, że wykonanie każdego kolejnego zadania potrwa krócej i będzie gorsze. Warto jednak pamiętać, że proces ten jest zindywidualizowany i w wyniku wsparcia społecznego, doświadczenia przyjemnych emocji, snu czy treningu wyczerpane zasoby mają szansę się zregenerować (Maruszewski i in., 2008).

Leon Niebrzydowski (1972) przeprowadził badania z udziałem młodzieży od 12. do 17. roku życia. Celem było nakreślenie sylwetki osobowościowej uczniów bardzo dobrych, przeciętnych i słabych. Dla uczniów bardzo dobrych najbardziej charakterystyczne okazały się: wytrwałość i zdecydowanie, samowy-

starczalność i pomysłowość, wysokie mniemanie o sobie i zrównoważenie emocjonalne oraz wysoka inteligencja. Osoby o tych cechach można opisać jako wytrwałe, sumienne, staranne, zdecydowane, szanujące innych, działające zgodnie ze społecznie przyjętymi normami i zasadami, przekonane o tym, że nie mają sobie nic do zarzucenia, konsekwentne, realizujące swój plan, niedziałające impulsywnie, zastanawiające się i analizujące to, co chcą zrobić, powiedzieć. Ponadto osoby charakteryzujące się wytrwałością i samowystarczalnością, inwencją i pomysłowością szybko podejmują decyzje, nie ociągają się z realizacją swoich obowiązków, konsekwentnie realizują założony plan, a także życiowe dążenia. Zdaniem Niebrzydowskiego uczniowie ci nie wymigują się od obowiązków, odrabiają lekcje bez ociągania się, samodzielnie i wytrwale. Często posiadają także trwałe zainteresowania. Czynniki te są uznane za bardzo istotne dla osiągnięcia powodzenia w nauce.

Profil ucznia z niskimi osiągnięciami składa się przede wszystkim z cech mało pożądanых z perspektywy wytrwałości, powodzenia szkolnego i społecznego. Dzieci z trudnościami i niepowodzeniami szkolnymi ujawniają brak umiejętności związanych z podejmowaniem decyzji i wyznaczaniem konstruktywnych i realistycznych celów, wytrwałości w działaniu, nie rozważają konsekwencji. Ich cechą charakterystyczną jest nierzadko poczucie zewnątrzsterowności (Gruszczyk-Kolczyńska, 1998; McWhirter i in., 2001; Spionek, 1970; Tyszkowa, 1976). Badania wykazały, że najbardziej charakterystyczną grupą czynników dla uczniów słabych – jak nazywa ich autor – są te związane z brakiem równowagi emocjonalnej, a im niższe osiągnięcia w nauce wykazywał uczeń, w tym większym stopniu ujawniały się u niego: niecierpliwość, subiektywizm, oczekiwanie względów, lękliwość (Niebrzydowski, 1972). Cechami charakteryzującymi uczniów słabych są: nieśmiałość, niedojrzałość uczuciowa, niepokój w nowych sytuacjach, skrępowanie podczas wypowiedzania się, nietrwałość zainteresowań, bujna wyobraźnia, trudności w podejmowaniu decyzji, przewrażliwienie, szybkie odczuwanie zmęczenia, unikanie aktywności, kapryśność, złośliwość i nieufność względem innych osób. Nierzadko osoby te charakteryzuje według Catella (1957, za Niebrzydowski, 1972) obniżone samopoczucie, niedbałość, brak systematyczności w uczeniu się, brak odpowiedzialności za powierzone zadania oraz niskie aspiracje. W grupie uczniowie ci często wywołują chaos i dezorganizację, utrudniają osiągnięcie celu, wywołują kłótnie, dodatkowo popadają w konflikty z rodzicami i nauczycielami. Podatni są raczej na zewnętrzne czynniki motywujące do nauki, czyli przymus lub kary i nagrody. Uczniów słabych cechuje także niska inteligencja, co z kolei według Catella wpływa na ich niższą moralność, rezygnowanie z trudniejszych zadań, brak intelektualnych zainteresowań. Część opisanych czynników charakteryzujących właściwości uczniów z dobrymi i słabymi osiągnięciami stanowią umiejętności, zdolności składające się na wy-

trwałość bądź też są z nią silnie związane. Jako podsumowanie tej części pracy przygotowano zestawienie wolicjonalnych cech uczniów z wysokimi i niskimi osiągnięciami w nauce.

Tabela 1.

Wolicjonalne cechy uczniów z wysokimi i niskimi osiągnięciami w nauce

Cechy uczniów z wysokimi osiągnięciami w nauce	Cechy uczniów z niskimi osiągnięciami w nauce
<ul style="list-style-type: none"> • Cierpliwość • Podejmowanie trudniejszych zadań • Systematyczność • Szybkie podejmowanie decyzji • Adekwatne odczuwanie zmęczenia podczas aktywności intelektualnej • Podejmowanie aktywności • Nieociąganie się z realizacją obowiązków • Konsekwencja • Realizowanie planu działania • Staranność • Samodzielność • Rozwaga w działaniu • Trwałość zainteresowań 	<ul style="list-style-type: none"> • Niecierpliwość • Rezygnowanie z trudniejszych zadań • Brak systematyczności • Trudności w podejmowaniu decyzji • Szybkie odczuwanie zmęczenia podczas aktywności intelektualnej • Unikanie aktywności • Ociąganie się z realizacją obowiązków, opóźnianie rozpoczęcia działania • Niekonsekwencja • Porzucanie planu działania • Niedbałość • Brak samodzielności, liczenie na pomoc, względy innych • Impulsywność w działaniu • Nietrwałość zainteresowań

Źródło: opracowanie własne na podst. Niebrzydowski (1972).

Podsumowanie

W artykule zostały zaprezentowane różne definicje wytrwałości w działaniu. Jedne wskazują na jej osobowościową cechę, inne podkreślają zależność od warunków zewnętrznych i opisują jako zachowanie lub umiejętność. Jednak zawsze wiąże się ona z działaniem jednostki ukierunkowanym na cel. Warunkiem koniecznym do zaistnienia wytrwałości jest doświadczanie przez jednostkę trudności w działaniu i podjęty przez nią wysiłek w dążeniu do celu. Jest to wynikiem wystąpienia przeszkód o różnym charakterze wewnętrznym, np. zmęczenie, zła organizacja pracy, lub zewnętrznym, np. brak potrzebnych materiałów, negatywne informacje zwrotne, hałas. Autorka artykułu przyjmuje, że wytrwałość w działaniu to umiejętność podtrzymywania działania ukierunkowanego na cel wbrew pojawiającym się przeszkodom i trudnościom. Wytrwałość jest związana

z motywacją, która ją wspiera i zwykle poprzedza. Wyjątkiem są zadania trudne i złożone, które wymagają wydzielenia mniejszych celów. Inną ważną kategorią przypisaną wytrwałości są mechanizmy kontroli wolicjonalnej oraz indywidualna tendencja jednostki do działania, tzw. orientacja na działanie lub stan (lub zmienność). Z badań wynika, że osoby wytrwałe – zorientowane na działanie wykazują wysoką kontrolę działania, a osoby niewytrwałe – zorientowane na stan/zmienność – niską. Orientacja na działanie ułatwia realizację zamiaru, ponieważ polega na koncentrowaniu się na celowym działaniu, wiąże się z dynamicznym typem kontroli, umiejętnością wzbudzania pozytywnego i neutralizacji negatywnego afektu. Natomiast orientacja jednostki na stan lub zmienność utrudnia realizację zamiaru, gdyż osoba nie potrafi wzbudzić pozytywnych uczuć i neutralizować negatywnych, pasywnie koncentruje się na celu i trudnościach, stosuje statyczny typ kontroli, prokrastynuje, jest bierna i bezradna. W konsekwencji jej działanie jest nieskuteczne, a zamiar – niezrealizowany i utrudniający inne czynności.

Z badań nad osiągnięciami szkolnymi dzieci i młodzieży wynika, że uczniów słabych często cechują deficyty w zakresie wytrwałości, koncentracji na celu i kontroli działania. Uczniowie ci częściej porzucają zadania, rezygnują z przyjętego planu, pracują krótko i niechętnie, w przeciwieństwie do uczniów z bardzo dobrymi osiągnięciami szkolnymi.

Podsumowując, brak wytrwałego działania bezpośrednio przyczynia się do niepowodzeń w realizacji celów, zatem przezwyciężanie utrudnień, niepoddawanie się w trakcie realizacji zadań ułatwia przyswajanie wiedzy i w konsekwencji zwiększa osiągnięcia szkolne ucznia. Wytrwałe działanie, orientacja na działanie i adekwatne stosowanie strategii wolicjonalnych mają istotne znaczenie dla osiągania przez uczniów sukcesu szkolnego i unikania niepowodzeń, a jednocześnie wpływają na efektywne radzenie sobie w trudnych sytuacjach i lepsze funkcjonowanie psychospołeczne.

Wnioski

Współczesny świat stawia przed ludźmi wysokie wymagania. Oczekuje się, że będą odnosili sukcesy, podejmowali odważnie ryzyko, szybko podnosili się po porażkach, angażowali się w różne aktywności i łatwo dostosowywali się do szybko zmieniających się warunków otoczenia. W tym kontekście wytrwałość, orientacja na działanie, wysoka kontrola wolicjonalna stają się wyjątkowo pożądanymi predyspozycjami człowieka, pełniącymi funkcję adaptacyjną.

Wytrwałość to zależna od czynników osobowościowych oraz sytuacyjnych umiejętność podtrzymywania działania wbrew przeciwnym tendencjom. Ma

istotne znaczenie dla konsekwentnego, zgodnego z oczekiwaniami dążenia do celu, doprowadzania do końca podjętych aktywności i powodzenia w działaniu. Potwierdza to analiza opracowań naukowych oraz badań. Wiemy równocześnie, że istnieją uczniowie, którzy wykazują deficyty w tym zakresie. Brak wytrwałości i kontroli działania przyczynia się do doświadczania przez nich trudności i porażek.

Uczniowie z trudnościami w nauce mogą mieć zaburzone funkcjonowanie mechanizmów wolicjonalnych, choć trudno stwierdzić, czy w sposób pierwotny czy wtórny. Na przykład dziecku z zaburzeniami uwagi będzie trudno koncentrować się wytrwale na celu i rozwiązaniu trudnego zadania. Dziecku, które ma deficyty w zakresie kompetencji emocjonalnych, samoregulacji, będzie trudno poradzić sobie z zawodem, smutnym nastrojem, frustracją czy stresem, kiedy doznało niepowodzenia lub czeka je ważne wydarzenie szkolne. Dziecko bierne i wycofane, skoncentrowane na trudnych emocjach będzie miało problem z organizacją otoczenia i własnego działania, aby sprzyjało nauce.

Wytrwałość i strategie wolicjonalne mają bardzo istotne znaczenie dla osiągnięcia powodzenia szkolnego, a ich niski poziom przyczynia się do porażek i nieadekwatnych do możliwości ucznia osiągnięć szkolnych. Jednocześnie wytrwałość w działaniu może wspierać przezwyciężanie niepowodzeń szkolnych uczniów. Należy więc ją uznać za ważny czynnik chroniący zarówno w zakresie niepowodzeń szkolnych, jak i zachowań ryzykownych oraz innych wyzwań, jakie pojawiają się w życiu człowieka. Wytrwałość w działaniu powinna być więc rozpoznawana u uczniów i uwzględniana w zakresie wspierania rozwoju w szkole na każdym szczeblu edukacji.

Tworząc dziecku warunki do rozwijania wytrwałości, jesteśmy w stanie nie tylko zapobiec porażkom edukacyjnym, ale również pośrednio przeciwdziałamy poczuciu bezradności, wycofaniu, obniżeniu poczucia własnej wartości, skuteczności, kompetencji i motywacji do nauki. Zaprezentowane teoretyczne ujęcia wytrwałości w działaniu i zjawisk z nią powiązanych (np. kontroli działania, orientacji na działanie) oraz przytoczone badania mogą być źródłem wiedzy dla praktyki pedagogicznej:

1. Warto pogłębić kompetencje nauczycieli w zakresie wytrwałości w działaniu, kontroli wolicjonalnej i ich znaczenia dla sukcesu szkolnego uczniów.
2. Warto uwrażliwić nauczycieli na indywidualne możliwości uczniów w zakresie wytrwałości, kontroli wolicjonalnej i orientacji w działaniu. Pojawia się potrzeba dostosowywania metod i środków oddziaływań do wykazywanej przez uczniów tendencji, aby pomimo swoich ograniczeń, a zgodnie z predyspozycjami mogli uczyć się i doprowadzać podjęte aktywności do pożądanego rezultatu.

3. Warto uświadomić uczniowi i jego rodzicom znaczenie wytrwałości i związanej z nią orientacji (na stan/działanie), ich wpływu na osiągnięcia, podobnie jak w przypadku nauczycieli.
4. Warto byłoby rozpowszechniać na szerszą skalę istniejące programy dla dzieci i młodzieży, które w swoich celach mają wspomaganie rozwoju wytrwałości w działaniu i umiejętności pokrewnych (regulacja woli, emocji), a także opracowywać nowe oparte na naukowych podstawach.

Nie ma wielu badań poświęconych wytrwałości w działaniu dzieci, więc jest to obszar warty dalszej naukowej eksploracji, zwłaszcza ze względu na znaczący jej wpływ w wielu obszarach funkcjonowania człowieka. Celem dalszych analiz i badań w zakresie wytrwałości może być jej ocena u uczniów na danym etapie rozwoju psychospołecznego. Warto byłoby poznać sposoby organizowania i kontrolowania działania przez uczniów, z uwzględnieniem ich określonych potrzeb edukacyjnych, a także uwarunkowań rozwoju wytrwałości w działaniu, co autorka zamierza uczynić w kolejnym artykule.

Wytrwałość w działaniu stanowi kluczowy element sukcesu edukacyjnego i życiowego uczniów. W obliczu wielu wyzwań współczesnego świata jej rozwijanie i wspieranie staje się jednym z priorytetów edukacji. Uczniowie, którzy uczą się radzić sobie z trudnościami, rozwijają nie tylko zdolności poznawcze, ale również emocjonalne i społeczne, co wpływa na ich ogólną samodzielność i skuteczność.

Kształtowanie wytrwałości powinno stać się integralną częścią procesu nauczania. Wymaga to uwzględnienia różnorodnych strategii pedagogicznych, wspierających zarówno uczniów o wysokim, jak i niskim poziomie wytrwałości. Kluczową rolę odgrywają tu nauczyciele i rodzice, którzy poprzez świadome działania mogą pomóc dzieciom rozwijać umiejętność konsekwentnego dążenia do celów.

Podsumowując, wytrwałość w działaniu to nie tylko fundament sukcesów edukacyjnych, ale także ważny zasób w budowaniu odporności psychicznej i gotowości do podejmowania życiowych wyzwań. Dlatego warto inwestować w jej rozwój, tworząc przestrzeń, w której uczniowie mogą uczyć się pokonywania przeszkód i osiągnięcia celów na różnych etapach swojego życia.

Bibliografia

- Baumeister R.F. i Tierney J. (2013). *Siła woli. Odkryjmy na nowo to, co w człowieku najpotężniejsze*. Poznań: Media Rodzina.
- Brophy J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Buchner C. (2004). *Sukces w szkole jest możliwy. Jak pomóc dzieciom, by miały dobre osiągnięcia w szkole podstawowej. Poradnik dla rodziców i wychowawców*. Kielce: Wydawnictwo Jedność Herder.
- Buczny J. i Łukaszewski W. (2008). Regulacja działań wytrwałych. *Czasopismo Psychologiczne*, 14(2), 131–143.
- Cywińska M. (2012). Rozwijanie motywacji uczniów do nauki. *Studia Edukacyjne*, 20, 153–166.
- Gindrich P. (2011). *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1998). Nadmierne trudności w uczeniu się matematyki: wyniki badań, ważniejsze hipotezy i profilaktyka. W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne* (s. 143–151). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kadzikowska-Wrzosek R. (2011). Wytrwałość i skuteczność działania: wpływ kontekstu sytuacyjnego i siły woli. *Roczniki Psychologiczne*, 14(2), 159–187.
- Kadzikowska-Wrzosek R. (2013). *Siła woli. Autonomia, samoregulacja i kontrola działania*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Kowaluk-Romanek M. (2022). Wsparcie edukacyjne postrzegane przez uczniów z trudnościami w uczeniu się o niższym poziomie poczucia kompetencji. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 41(1), 95–107. DOI: 10.17951/lrp.2022.41.1.95-107.
- Łukaszewski W. i Marszał-Wiśniewska M. (2006). *Wytrwałość w działaniu: wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Marszał-Wiśniewska M. (1999). *Siła woli a temperament*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Marszał-Wiśniewska M. (2001). Wychowawcze uwarunkowania orientacji na stan: jak można nie wykształcić silnej woli? *Przegląd Psychologiczny*, 44(4), 479–494.
- Maruszewski T., Doliński D., Łukaszewski W. i Marszał-Wiśniewska M. (2008). Emocje i motywacja. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1 (s. 511–649). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M. i McWhirter E.H. (2001). *Zagrożona młodzież: ujęcie kompleksowe dla pracowników poradni, nauczycieli, psychologów i pracowników socjalnych*. Warszawa: PARPA.
- Niebrzydowski L. (1972). *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Nikel M. (2017). *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci w wieku szkolnym z trudnościami w nauce*. [Niepublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Puchała W. (2009). Poziom kontroli własnego działania u młodzieży w zależności od jej samooceny oraz poczucia umiejscowienia kontroli. *Psychologia Rozwojowa*, 14(3), 41–51.
- Rheinberg F. (2006). *Psychologia motywacji*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Spionek H. (1970). *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Strelau J. i Zawadzki B. (2008). Psychologia różnic indywidualnych. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1 (s. 765–846). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tyszkowa M. (1976). *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.