

Marzanna Farnicka, dr
Instytut Psychologii
Uniwersytet Zielonogórski

Autoreferat

1. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe
2. Dotychczasowe zatrudnienie w jednostkach naukowych
3. Wskazane osiągnięcie naukowe
 - 3.1. Tytuł osiągnięcia
 - 3.2. Cel naukowy wskazanego osiągnięcia
 - 3.3. Osiągnięte rezultaty i możliwości ich wykorzystania
4. Pozostałe osiągnięcia naukowe
5. Podsumowanie i dalsze plany naukowo – badawcze
6. Literatura wykorzystana w autoreferacie

1. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe, miejsce i czas uzyskania, tytuł rozprawy doktorskiej

1998 (czerwiec) - magister psychologii, dyplom uzyskany z wyróżnieniem, Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Nauk Społecznych

tytuł pracy: *„Radzenie sobie z rozwodem rodziców przez adolescentów w koncepcji J. Wallerstein”* (promotor: prof. dr hab. H. Sęk, recenzent prof. dr hab. S. Kowalik)

2009 (grudzień) - doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, Instytut Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

tytuł pracy: *„Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie na przykładzie podejmowania zadań rozwojowych wczesnej dorosłości”* (promotor dr hab. H. Liberska, prof. UKW, recenzenci: prof. T. Rostowska, prof. J. Trempała)

2016 - Studia Podyplomowe: Terapia zaburzeń zachowania adolescentów i osób dorosłych
Uniwersytet Zielonogórski

2018 - Studia Podyplomowe: Kryminologia z elementami wiktymologii Uniwersytet Zielonogórski

2. Dotychczasowe zatrudnienie w jednostkach naukowych

1999 (październik) – wrzesień 2010 - asystent w Zakładzie Psychologii, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze (od 2001 Uniwersytet Zielonogórski)

2010 (październik) – obecnie adiunkt w Zakładzie Psychologii Klinicznej i Psychopatologii Rozwojowej, Instytut Psychologii, Uniwersytet Zielonogórski

3. Wskazane osiągnięcie naukowe

3.1. Tytuł i opis bibliograficzny wskazanego osiągnięcia naukowego

Jako osiągnięcie naukowe, zgodnie z wytycznymi art. 16 ust.2 ustawy z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule zawodowym w zakresie sztuki (DZ.U. nr 65, poz. 595 ze zm.) wskazuję:

Farnicka. M. (2018). *Psychospołeczne uwarunkowania pozytywnej adaptacji w adolescencji*, Zielona Góra: Wydawnictwo Oficyny Wydawniczej UZ

recenzent wydawniczy: prof. dr hab. Lidia Cierpiałkowska

3.2. Cel naukowy wskazanego osiągnięcia

Celem wskazanego osiągnięcia było pogłębienie rozumienia procesu uwarunkowań przebiegu adaptacji rozwojowej i mechanizmów podatności na czynniki ryzyka w okresie wczesnej i późnej adolescencji. W pracy starano się rozpoznać charakterystyczne indywidualne i środowiskowe czynniki, które wzmacniają lub hamują rozwój różnych wariantów rozwoju w okresie dorastania. Do wyjaśnienia funkcjonowania adolescentów wykorzystano koncepcję zadań rozwojowych Roberta Havighursta (1981) oraz mechanizmy internalizacji i eksternalizacji problemów psychicznych (Achenbach, 1993) i koncepcję *resilience*. Funkcjonowanie adolescentów, zgodnie z przyjętym paradygmatem, starano się przedstawić na dwóch poziomach: opisowym oraz wyjaśniającym mechanizm funkcjonowania (Cierpiałkowska, 2007, Cierpiałkowska, Sęk, 2016). Poniżej przedstawiono inspiracje oraz założenia przyjęte w referowanej pracy.

Inspiracje

Inspiracją podjętych badań były rezultaty projektu *Lubuszenie 2012*. Dzięki pracy w zespole badawczym, którego celem była diagnoza poziomu zagrożenia marginalizacją młodych Lubuszan miałam możliwość zapoznania się ze skalą problemów nastolatków w środowisku szkolnym. Jako członek zespołu badawczego zajmowałam się poczuciem sukcesu szkolnego i poczuciem uzyskiwanego wsparcia społecznego nastolatków. Efekty tej pracy zostały przedstawione w trzech publikacjach:

Farnicka M. (2012) Poczucie wsparcia [w:] G. Miłkowska, Z. Wołk (red.), *Lubuszenie 2012: diagnoza stanu: raport z badań*, s. 245- 261, Zielona Góra: PRINTPAP.

Farnicka M. (2012). Rola dorosłych we wsparciu młodzieży gimnazjalnej [w:] G. Miłkowska (red.), *Życie Lubuszan: współczesność i perspektywy lubuskiej młodzieży*, s. 45-60, Zielona Góra: PRINTPAP.

Farnicka M. (2012). Promocje uczniowskie jako wskaźnik sukcesu edukacyjnego [w:] G. Miłkowska (red.), *Życie Lubuszan: współczesność i perspektywy lubuskiej młodzieży* s. 341-343, Zielona Góra: PRINTPAP.

Następnie, w celu pogłębienia rozumienia rozpoznanego problemu funkcjonowania psychicznego młodzieży poszukiwałam adekwatnego modelu wyjaśniającego uwarunkowania i mechanizmy podejmowania i utrzymywania się zachowań sprawcy i ofiary przemocy interpersonalnej. W zespole wraz z prof. UKW dr hab. Hanną Liberską opracowano wspólny autorski model uwarunkowań podejmowania roli agresora lub ofiary

Liberska H., Farnicka M. (2013). Uwarunkowania podejmowania roli agresora lub ofiary - prezentacja modelu badań, *Polskie Forum Psychologiczne*, 18(2), 245-255.

W latach 2014 - 2018 byłam aktywnym uczestnikiem konferencji naukowych *Workshop Aggression*, na których prezentowałam rezultaty swojej pracy. W 2015 roku przygotowałam projekt badawczy pod tytułem „*Temperamental and social conditions of the tendency for aggressive behavior among youth*”, który okazał się na tyle interesujący, że otrzymaniem grantu DAAD (nr 50015559), który był realizowany w Zakładzie Psychologii Społecznej Uniwersytetu w Poczdamie (marzec – czerwiec 2016 r). Podjęte badania oparto na rozwojowej koncepcji powstawania zachowań agresywnych Kaja Björkqvista (Pratt, 2006). Koncepcja ta postuluje, że jednym z głównych uwarunkowań zachowania dzieci i młodzieży jest poziom rozwojowych umiejętności społecznych i poznawczych jednostki. Ponadto w założeniach badawczych przyjęto prace Stephena Karpmana (1968), który wskazuje na płynność podejmowanej roli (sprawca, ofiara).

Efekty tej pracy przedstawione zostały w:

Farnicka M., Grzegorzewska I. (2015). Interpersonal correlates of aggression in adolescents: determinants of undertaking the role of the perpetrator and the victim, *Current Issue in Personality Psychology*, 3(1), 25-35;

Farnicka M., Liberska H., Niewiedział D. (2016). *Psychologia agresji*, Warszawa: PWN.

Z czasem, podejmowane przeze mnie próby zbudowania szerszego modelu funkcjonowania młodzieży doprowadziły mnie do innego paradygmatu badań - psychopatologii rozwojowej. W tym ujęciu bowiem podejmowanie roli czy zachowań sprawcy lub ofiary, niski poziom sukcesu szkolnego, czy wagary stają się przejawem zachodzącego procesu adaptacji a nie jego efektem. Pierwsze próby takiego ujęcia problemu przedstawiałam w czasie II Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Klinicznej w Poznaniu (2017) oraz artykule:

Farnicka M. (2017). Aggressiveness, social support and school experiences as dimensions differentiating negative and positive adaptation among adolescents, *Current Issue in Personality Psychology*, 5(4) s. 285-302.

Założenia teoretyczne pracy

Problem badawczy podjęty w monografii: *Psychospołeczne uwarunkowania pozytywnej adaptacji w adolescencji* osadzony jest w paradygmacie psychopatologii rozwojowej. W pracy przyjęto dwufazową periodyzację okresu dorastania i wyróżniono dwa okresy: wczesną i późną adolescencję (Oleszkowicz, Senejko, 2013).

W ujęciu psychopatologii rozwojowej ocena trajektorii rozwoju możliwa jest w perspektywie „pomiędzy” negatywną a pozytywną adaptacją podmiotu. W tym ujęciu podkreśla się elastyczność zachowań, płynne więzi między poszczególnymi strukturami tworzącej się osobowości w adolescencji, uwzględnia się liczne interakcje szeregu czynników bio – psycho – społecznych i kontekstowych oraz ekwifinalność i ekwipotencjalność obserwowanych procesów (Cicchetti, 2008).

W przyjętym ujęciu teoretycznym prawidłowy przebieg rozwoju wymaga systematycznych zmian zakończonych sukcesem, które rozpoznawane są pod postacią pozytywnej adaptacji. W tym rozumieniu pozytywna adaptacja jest rezultatem wzajemnego oddziaływania pomiędzy cechami danej osoby (biologicznymi i psychologicznymi), jej doświadczeniem i historią poprzednich adaptacji, przebiegiem rozwoju i rozpoznawanymi wyzwaniami w obecnej fazie życia oraz interakcji specyficznych czynników, które mogą pełnić

rolę czynników ryzyka jak i ochrony. Kryteria tak rozumianej adaptacji to brak poważnych problemów psychicznych i/lub zachowań problemowych, posiadanie psychospołecznych kompetencji i wypełnianie z powodzeniem adekwatnych do wieku zadań rozwojowych (Cierpiątkowska i Sęk, 2016). Iwona Grzegorzewska (2011) pozytywną adaptację ujęła wieloaspektowo i wielowymiarowo, definiując ją w kategoriach opisowych: klinicznych (niski poziom psychopatologii), rozwojowych (wysoki poziom realizacji zadań rozwojowych) oraz subiektywnych (wysokie poczucie satysfakcji życiowej). W przedstawianej monografii pod tytułem *Psychospołeczne uwarunkowania pozytywnej adaptacji w adolescencji* przyjęto za George'm Vaillantem (2012), że proces adaptacji w okresie adolescencji obrazuje równowagę zdolności młodzieży do spełniania oczekiwań społecznych z możliwościami zaspokajania osobistych potrzeb, związanych z kształtowaniem się własnej tożsamości.

Jako bazową teorię dla opisywanych problemów rozwojowych, przyjęto koncepcję zadań rozwojowych R. Havighursta (1981). Koncepcja ta zasługuje na uwagę ze względu na to, że uwzględnia przemiany funkcjonowania nastolatka w różnych dziedzinach aktywności psychicznej i społecznej oraz pozwala śledzić specyfikę i przebieg jego rozwoju. W ujęciu tym zakłada się, że procesy wewnętrzne jednostki przejawiają się pod postacią podejmowanych strategii realizacji zadań rozwojowych. W konsekwencji takiego założenia można wskazać, że obserwowalne zmiany w funkcjonowaniu człowieka odzwierciedlają zmiany wewnętrznych procesów rozwojowych. Z tego powodu mogą być traktowane jako wyznacznik zarówno rozwoju, jak i procesu adaptacji rozwojowej. Znaczenie tempa, kolejności czy punktualności istotnych wydarzeń dla rozwoju podkreślał Janusz Trempała w temporalnym modelu rozwoju psychicznego (2000).

Występujące w adolescencji problemy w postaci obniżonego nastroju, samotności, lęku, zaburzeń depresyjnych, nadpobudliwości, zaburzeń opozycyjno-buntowniczych czy podejmowanych zachowań prowokacyjnych lub agresywnych mają swoje źródło w mechanizmach eksternalizacyjnych lub internalizacyjnych i jednocześnie mogą być ich przejawem (Nikolas, Nigg, 2013, Lahey, 2008). W wielu badaniach na temat zaburzeń zdrowia psychicznego w okresie adolescencji podkreśla się, że eksternalizacja i internalizacja problemów jest często powiązana z początkami tworzenia się zaburzeń osobowości u młodych ludzi (Kobak, Madsen, 2008). W prezentowanej monografii przyjęto, że za nieprawidłowy proces adaptacji odpowiada uruchomienie i utrwalenie się nieadekwatnych i nieskutecznych strategii kontroli zarówno emocjonalnej, jak i poznawczej. W przypadku mechanizmów eksternalizacyjnych obserwuje się jej brak lub niedostatek. Natomiast w przypadku mechanizmów internalizacyjnych jej nadmiar, który przejawiać się może w nadmiernie

przeżywanym smutku, lęku, złości lub w wycofaniu społecznym (Achenbach, 1993, Cierpiałkowska, Ziarko, 2009, Ivarsson i in., 2005, Radziwiłowicz, 2010, Radziwiłowicz, Sumik, 2006).

W założeniach teoretycznych sposób radzenia sobie z realizacją zadań rozwojowych połączono z procesem budowania odporności psychicznej. W literaturze odporność psychiczna (*resilience*) rozumiana jest niejednoznacznie. Historycznie rzecz ujmując, koncepcja *resilience* zrodziła się z obserwacji rozwoju dzieci i młodzieży doświadczających niekorzystnych warunków życiowych. Początkowo zatem koncentrowała się na wyjaśnianiu zjawiska prawidłowego funkcjonowania osób w sytuacji nadmiernego obciążenia, pomimo niekorzystnych warunków życia (Borucka, Ostaszewski, 2008). Z czasem zaczęto zjawisko to opisywać i badać w perspektywie rozwojowej. Z tego punktu widzenia jest to proces, dzięki któremu osoby nabywają umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów po to, by osiągnąć dobre przystosowanie (pozytywną adaptację) pomimo przeszłych lub obecnie występujących przeciwności losu. W literaturze zaproponowano, aby takie rozumienie odporności jako cechy indywidualnej niezależnej od środowiska życia dla odróżnienia nazywać prężnością psychiczną (*ego-resilency*). W tym tworzonym modelu badawczym odporność zoperacjonalizowano zgodnie z ujęciem Kathryn Connor i Jonathana Davidsona (2003), którzy nie rozróżniali w swoich pracach odporności (*resilience*) od prężności (*resiliency*).

Założenia metodologiczne pracy

W modelu badawczym poziom adaptacji rozpatrywano w kategoriach efektów rozwojowych ujmowanych wielowymiarowo. Zdefiniowano je na trzech płaszczyznach funkcjonowania:

- 1) podejmowanej aktywności rozwojowej, 2) struktur samowiedzy dotyczących sposobu funkcjonowania w relacjach interpersonalnych, 3) oraz skuteczności funkcjonowania.

Postawione pytania badawcze dotyczyły rozpoznania charakterystycznych czynników chroniących i czynników ryzyka warunkujących adaptację młodzieży. Oznacza to, że poszukiwano zależności i związków między efektami rozwojowymi oraz ich wybranymi uwarunkowaniami, które rozpatrywano jako czynniki chroniące lub czynniki ryzyka.

Uwarunkowań rozwoju podejmowanych ścieżek adaptacji poszukiwano w związkach między: czynnikami regulacyjnymi (odczuwane emocje, odporność psychiczna) oraz uwarunkowaniami intrapsychicznymi (temperament, przywiązanie, agresywność) a powstającymi efektami rozwojowymi, którymi były: 1) podejmowana aktywność rozwojowa

(realizacja zadań rozwojowych), 2) struktury samowiedzy dotyczące sposobu funkcjonowania w relacjach interpersonalnych (status ofiar, sprawcy), 3) skuteczność funkcjonowania (sukces edukacyjny).

Za główne determinanty obserwowanych zmian w funkcjonowaniu oraz rozwoju ścieżek adaptacji w adolescencji uznano biopsychospołeczne uwarunkowania takie jak: temperament, wzorce przywiązania, warunki stworzone przez środowisko (wsparcia rodziny, rówieśników i nauczycieli). Ponadto w modelu badawczym ujęto agresywność, którą rozumiano jako cechę osobowości, przejawiającą się w nieuzasadnionym nasileniu złości i wrogości, ujawnianych na poziomie behawioralnym (McGirr i in., 2007). Uwzględniono także znaczenie odporności psychicznej, którą traktowano jako osobniczy rozwojowy mechanizm regulacyjny. Przyjęto także, że efekty adaptacji mogą zmieniać się w czasie i wpływać na siebie, a przez to kształtować dalszy przebieg ścieżek rozwoju młodzieży.

W ramach zbudowanego modelu badawczego postawiono następujące dwa pytania badawcze: 1. Czy można rozpoznać specyficzny wzór poziomu adaptacji wśród dziewcząt i chłopców w czasie? oraz 2. Jakie są uwarunkowania przyjętych efektów adaptacji i jak zmieniają się one w czasie?

W projekcie badawczym wyróżniono osiem zmiennych niezależnych (X) oraz trzy zmienne zależne (Y), i badano ich wzajemne relacje.

Za wskaźniki wybranych efektów rozwojowych przyjęto (zmienne zależne): realizację zadań rozwojowych, mierzonych *Kwestionariuszem Realizacji Zadań Rozwojowych* (Grzegorzewska, 2011), samowiedzę w zakresie funkcjonowania w relacjach interpersonalnych w kategoriach statusu sprawcy lub ofiary mierzoną skalą *Mini Dia* (Österman i Björkqvist, 2008) oraz skuteczność funkcjonowania w roli ucznia mierzoną wskaźnikiem obiektywnym – ocenami szkolnymi (oceny uzyskane z pięciu przedmiotów takich jak: polski, matematyka, język obcy, wybrany ulubiony przedmiot i zachowanie, tab.1).

Za zmienne niezależne, istotne dla rozwoju w adolescencji na podstawie wcześniejszych badań uznano: wiek, płeć, temperament badany narzędziem *EAS* (Buss, Plomin, 1984), przywiązanie, rozumiane jako więź z matką, ojcem i rówieśnikami opisywane na wymiarach: zaufania, komunikacji, alienacji określane narzędziem *IPPA* (Armsden, Greenberg, 1987), agresywność, rozumianą jako cechę opisywaną na wymiarach: wrogości, złości, przejawianej agresji fizycznej, agresji werbalnej mierzoną kwestionariuszem *BPQA* (Buss, Perry, 1992), odporność psychiczną mierzoną *CD-Resilience*, (Connor, Davidson,

2003), aktualny stan emocjonalny (poziom smutku i niepokoju) mierzony skalą *SUPSO*, (Mikšik, 2004) oraz poczucie uzyskiwanego wsparcia społecznego w relacji z rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami, które mierzone było przy użyciu kwestionariusza *CASS* (Malecki, Demaray, 2002, tabela 1.).

Tabela 1. Operacjonalizacja zmiennych wyjaśnianych

Efekty rozwojowe	Wskaźniki	Narzędzia
podejmowana aktywność rozwojowa	realizacja zadań rozwojowych	Kwestionariusz Realizacji Zadań Rozwojowych (Grzegorzewska, 2011)
struktury samowiedzy dotyczące sposobu funkcjonowania w relacjach interpersonalnych	status ofiary lub sprawcy w kontaktach interpersonalnych	Skala Mini Dia; (Österman i Björkqvist, 2008)
skuteczność funkcjonowania	sukces szkolny	oceny uzyskane z pięciu przedmiotów (polski, matematyka, język obcy, wybrany ulubiony przedmiot i zachowanie) na koniec semestru, poprzedzającego badanie

Odpowiedzi na postawione pytania badawcze wymagały zastosowania analiz w planie podłużnym. Zgodnie z obecną praktyką, zmiany w czasie przedstawiać można jako plan korelacyjny i do ich badania oraz opisu wykorzystywać analizy korelacyjne wielopoziomowe (np. hierarchiczny model liniowy lub inne modele regresyjne) lub można traktować takie badania klasycznie jako plan *quasi*-eksperymentalny i stosować analizy wyjaśniające stosowane w podejściach eksperymentalnych (analizy wariancji, analizy post-hoc i kontrasty, por. Bedyńska i Cypriańska, 2013). W prezentowanym badaniu w przypadku poszukiwania zmiennych różnicujących poziom adaptacji w czasie przyjęto klasyczne rozwiązanie i w miarę możliwości wykorzystywano plan *quasi*-eksperymentalny i adekwatne dla niego narzędzia (model badania I – pytanie badawcze I). Natomiast w przypadku poszukiwania uwarunkowań efektów rozwojowych zastosowano metody regresyjne i analizę ścieżek (model badania II – pytanie badawcze II).

Organizacja badań

Badania zostały zrealizowane zgodnie z planem podłużnym. Pomiarów dokonywano trzykrotnie, w odstępie 10 - 14 miesięcy, podczas zajęć (wybrana lekcja lub zajęcia dodatkowe),

pod nadzorem przeszkolonego współpracownika badacza-psychologa szkolnego i nieznanego młodzieży asystenta – studenta.

Procedura doboru grupy badanej miała charakter celowy i warstwowy. Kontaktowano się ze wszystkimi gimnazjami oraz szkołami ponadgimnazjalnymi w województwach: lubuskim, wielkopolskim, dolnośląskim i zachodniopomorskim. Ze szkół, w których dyrektorzy wyrazili zgody na udział w badaniu, losowano trzy klasy pierwsze (około 90 osób). W objętych badaniem klasach przystąpiono do uzyskiwania zgód rodziców. Pierwotna grupa badana składała się z 1099 adolescentów (785 nastolatków we wczesnej i 314 w późnej adolescencji).

3.3. Osiągnięte rezultaty i możliwości ich wykorzystania

Podstawowy problem badawczy dotyczył uwarunkowań procesu powstawania i utrzymywania się efektów rozwojowych oraz ich zmienności w czasie.

Odpowiedź na pierwsze pytanie badawcze „**Czy i w jaki sposób wiek i płeć badanych różnicują kształtowanie się efektów adaptacji?**” wskazuje, że w młodszej adolescencji dziewczęta i chłopcy podobnie radzą sobie z realizacją zadań rozwojowych i równie często przyjmują status ofiary. W tym przypadku ani płeć, ani wiek nie stanowią czynników ryzyka dla rozwoju. Natomiast uzyskane różnice w zakresie realizacji zadań rozwojowych i sukcesu szkolnego związane z płcią badanych wskazywać mogą na odmienną ścieżkę pozytywnej adaptacji dziewcząt i chłopców w drugiej fazie adolescencji. W przypadku dziewcząt jest to kumulacja i spiętrzenie podejmowanej aktywności rozwojowej w końcowym okresie (ok. 18 roku życia) późnej adolescencji. U chłopców rozpoznano szybsze podejmowanie realizacji zadań rozwojowych niż u dziewcząt, natomiast ostatni badany okres (około 18 roku życia) związany był z subiektywnym wzrostem skuteczności podejmowanej aktywności w zakresie sukcesu szkolnego. Uzyskane rezultaty przedstawiono w tabeli 2.

Natomiast w zakresie odpowiedzi na drugie pytanie badawcze „**Jakie są specyficzne uwarunkowania kształtowania się efektów adaptacji?**” rezultaty badań potwierdziły znaczenie odporności psychicznej i wsparcia społecznego dla powstawania pozytywnych efektów rozwojowych. Te obie zmienne były w pozytywnym związku z realizacją zadań rozwojowych, sukcesem szkolnym oraz w negatywnym związku z prezentowanym statusem sprawcy w relacjach interpersonalnych. Poniżej przedstawiono uzyskane rezultaty w rozbiciu na badane grupy wiekowe oraz obszary badania. Jako pierwsze zostaną przedstawione uwarunkowania kształtowania się aktywności rozwojowej i jej efektywności w obu grupach

wiekowych (Rysunek 1 i 2) a jako drugie uwarunkowania funkcjonowania w relacjach interpersonalnych (Rysunek 3 i 4).

Tabela 2. Uzyskane różnice między chłopcami a dziewczętami w dwóch okresach adolescencji w zakresie uzyskiwania wybranych efektów rozwojowych

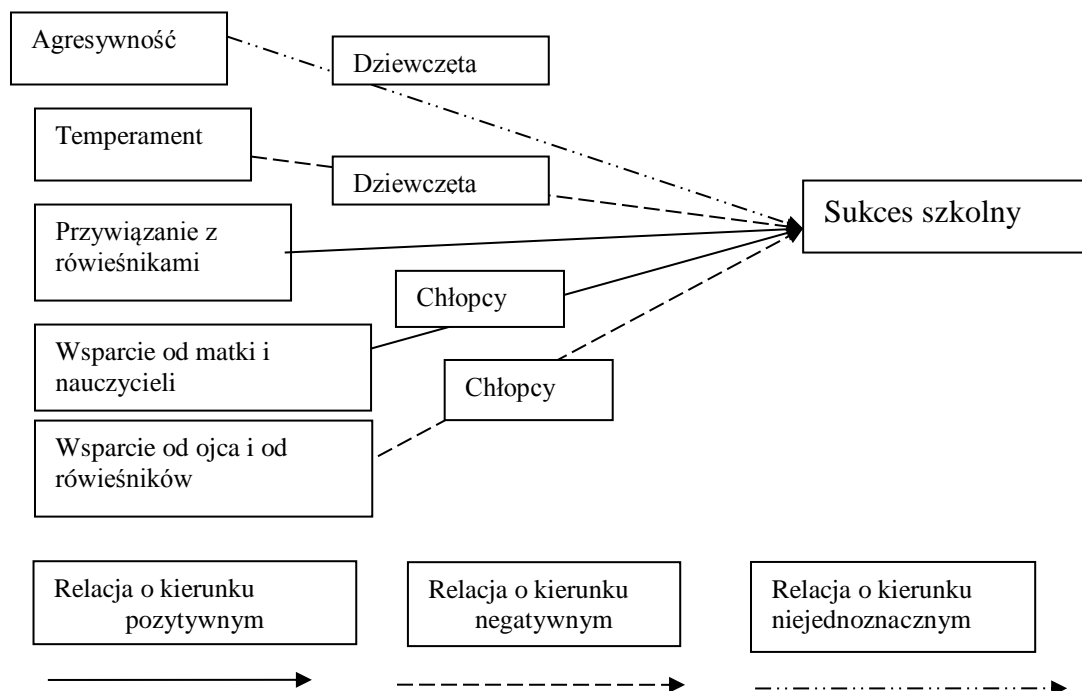
Zmienne	Płeć	Czas	Charakterystyka zmian
Wczesna adolescencja			
Zadania rozwojowe	nie	nie	
Sukces szkolny	tak	nie	dziewczęta: wyższy poziom w każdym pomiarze
Zachowania ofiary	nie	nie	
Zachowania sprawcy	nie	tak	wzrasta w czasie w obu grupach
Późna adolescencja			
Zadania rozwojowe	tak	tak	na początku chłopcy wyżej, dziewczęta istotny wzrost w trzecim pomiarze i brak różnic
Sukces szkolny	tak	tak	dziewczęta wyższy poziom na początku, chłopcy wzrost w trzecim pomiarze i brak różnic
Zachowania ofiary	nie	nie	
Zachowania sprawcy	nie	nie	

We wczesnej adolescencji przywiązanie (na wymiarze przywiązania z rówieśnikami) było w pozytywnym związku z sukcesem szkolnym. Ponadto rozpoznano odmienne specyficzne relacje między zmiennymi w grupie dziewcząt i chłopców w tym wieku. W grupie chłopców w pozytywnej relacji z sukcesem szkolnym jest relacja przywiązania z matką a w negatywnym związku wsparcie uzyskiwane od ojca i rówieśników. Natomiast w grupie dziewcząt agresywność była w ambiwalentnym a uwarunkowania temperamentalne (złość) w negatywnej relacji z sukcesem szkolnym.

W przypadku młodzieży w okresie późnej adolescencji przywiązanie z rówieśnikami jest w pozytywnym związku z realizacją zadań rozwojowych a odporność psychiczna z sukcesem szkolnym. Pozostałe uwarunkowania były specyficzne dla określonej płci badanych.

W przypadku chłopców pozytywna relacja przywiązania (na wymiarze komunikacji z rówieśnikami) była w dodatnim związku z realizacją zadań rozwojowych. Co ciekawe, uzyskano także rezultat wskazujący, że im lepsza relacja przywiązania w relacji z ojcem na

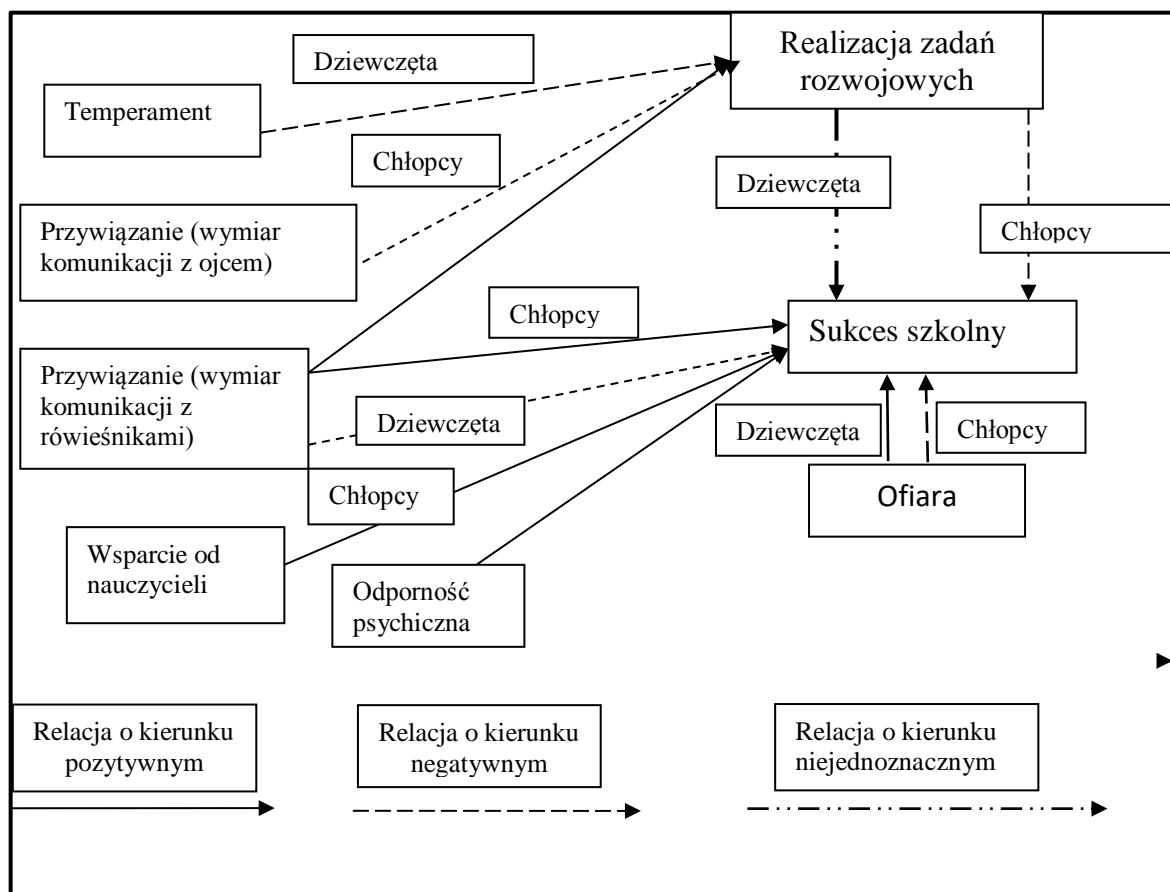
wymiarze komunikacji, tym wolniejsza realizacja zadań rozwojowych (związek o charakterze negatywnym). Natomiast wsparcie uzyskiwane od nauczycieli była w jednoznacznej pozytywnej relacji z sukcesem szkolnym. W przypadku dziewcząt odnaleziono dwa związki o charakterze negatywnym: temperamentu (wymiar złości) z realizacją zadań rozwojowych oraz przywiązania (w aspekcie komunikacji z rówieśnikami) z osiąganym sukcesem szkolnym (Rysunek 1).



(Na rysunku brak opisu nad linią wskazuje, że związek występuje zarówno w grupie dziewcząt jak i chłopców)

Rysunek. 1. Uzyskane związki w zakresie uwarunkowań aktywności rozwojowej we wczesnej adolescencji

Ponadto w obu grupach rozpoznano relacje pomiędzy badanymi efektami rozwojowymi. Realizacja zadań rozwojowych oraz status ofiary w inny sposób warunkują sukces szkolny w zależności od płci badanych. W przypadku chłopców można wskazać, że realizacja zadań rozwojowych jest w negatywnym związku z osiąganym sukcesem szkolnym. W przypadku relacji statusu ofiary z sukcesem szkolnym można wskazać, że w grupie dziewcząt wyższy subiektywny status ofiary może być predyktorem sukcesu szkolnego, natomiast u chłopców relacje te mają całkowicie odmienny kierunek (wyższy status ofiary może być predyktorem niższego sukcesu szkolnego, Rysunek 2).

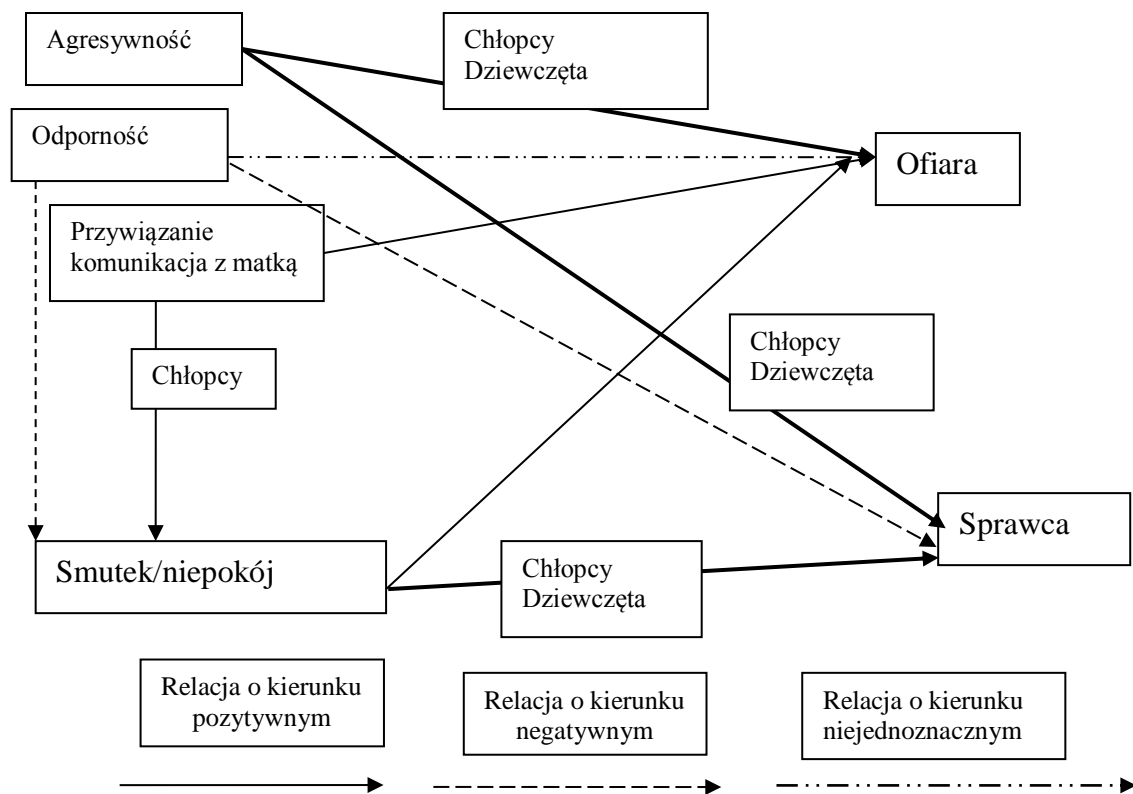


(Na rysunku brak opisu nad linią wskazuje, że związek występuje zarówno w grupie dziewcząt jak i chłopców)

Rysunek 2. Uzyskane związki w zakresie uwarunkowań aktywności rozwojowej we wczesnej adolescencji

W wyniku poszukiwania uwarunkowań powstawania i utrzymywania się statusu sprawcy lub ofiary znaleziono trzy niezależne modele strukturalne. Dwa rozpoznane modele związków dotyczyły dziewcząt i chłopców we wczesnej adolescencji, a trzeci – młodzieży w drugiej fazie tego okresu.

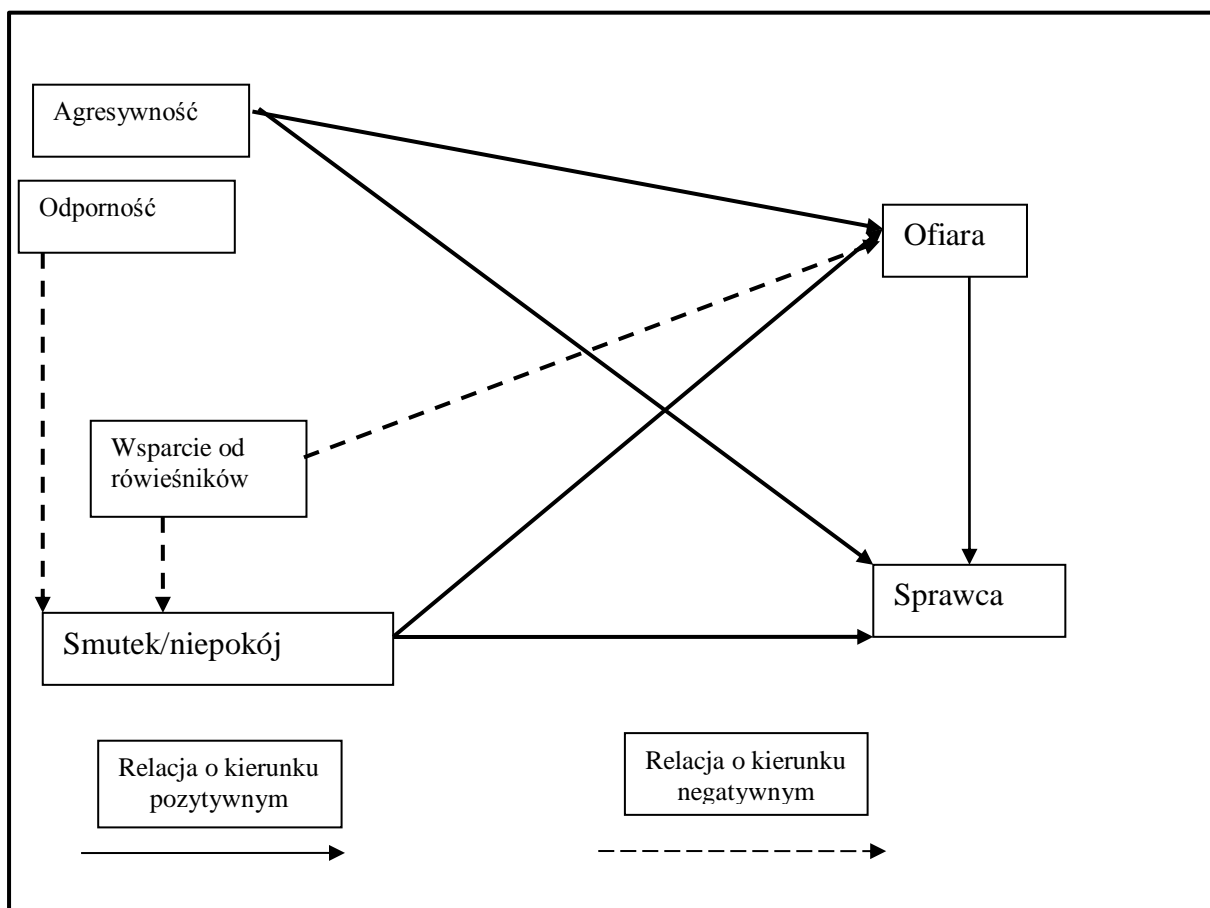
W grupie młodszych adolescentów agresywność (złość) oraz regulacja emocji (odczuwany niepokój i smutek) były czynnikami podwyższającymi wystąpienie statusu zarówno sprawcy, jak i ofiary. Ponadto w przypadku dziewcząt jak i chłopców bliska relacja przywiązania z matką (na wymiarze komunikacji) mogła podwyższać status ofiary (Rysunek 3).



(Na rysunku brak opisu nad linią wskazuje, że związek występuje tylko w grupie dziewcząt)

Rysunek. 3. Uzyskane związki w zakresie uwarunkowań funkcjonowania w relacjach interpersonalnych we wczesnej adolescencji

W przypadku starszych adolescentów rozpoznany model uwarunkowań powstawania i utrzymywania się statusu sprawcy i ofiary dotyczył zarówno dziewcząt jak i chłopców. Uzyskane związki wskazują, że rozwój statusu ofiary hamowany jest bezpośrednio przez wsparcie od rówieśników i pośrednio przez odporność psychiczną. Podobne związki występują w odniesieniu do statusu sprawcy (zarówno odporność i wsparcie od rówieśników oddziałują pośrednio). Rozpoznano także relacje o charakterze pozytywnym między podejmowanymi rolami sprawcy i ofiary a agresywnością i odczuwanym niepokojem i smutkiem. Ponadto na podstawie badań można wskazać, że wysoki poziom ofiary może być predyktorem wyższego statusu sprawcy i zachowań w tym typie (Rysunek 4).



Rysunek. 4. Uzyskane związki w zakresie uwarunkowań funkcjonowania w relacjach interpersonalnych w późnej adolescencji

Rezultaty przeprowadzonej procedury badawczej umożliwiają przedstawienie uzyskanych zależności i predykcji w kategoriach czynników ochronnych i czynników ryzyka.

Za główne i uniwersalne czynniki ochronne akcelerujące pozytywną adaptację można uznać: - uzyskiwane wsparcie od dorosłych, - relacje przywiązania z rówieśnikami oraz odporność psychiczną.

Rezultaty uzyskane w grupach wiekowych wskazują, że we wczesnej adolescencji uniwersalnym czynnikiem ochronnym, wspierającym aktywność rozwojową i jej skuteczność (poziom realizacji zadań rozwojowych i sukces szkolny), jest relacja przywiązania oparta na zaufaniu i komunikacji z rówieśnikami oraz w przypadku chłopców funkcje tę pełni także uzyskiwane wsparcie od nauczycieli.

Wśród starszych adolescentów wysoki poziom uzyskiwanego wsparcia od rówieśników związany był negatywnie z osiąganym sukcesem szkolnym oraz przyjmowaną rolą ofiary.

Natomiast jednoznacznym czynnikiem ochronnym specyficznym dla późnej adolescencji była odporność psychiczna, która przejawiała swoją funkcję w dwojaki sposób. Była ona pozytywnie związana z osiąganym sukcesem szkolnym (edukacyjnym) oraz negatywnie - z niepokojem i smutkiem.

W odniesieniu do rozpoznanych czynników ryzyka można wskazać, że ich działanie zależne były od interakcji z innymi uwarunkowaniami psychicznymi. Znaczenie i siła oddziaływania odnalezionych czynników ryzyka związane były ze współwystępowaniem innych niespecyficznych uwarunkowań, takich jak: płeć i wiek nastolatka, poziom złości temperamentalnej, agresywności, niskiego poziomu wsparcia społecznego, wcześniejszej ścieżki rozwoju (wcześniejszy poziom adaptacji). Na podstawie badań można wskazać zatem, że czynniki ryzyka związane z hamowaniem osiągnięcia pozytywnych efektów rozwojowych oraz akcelerowaniem negatywnych efektów adaptacji we wczesnej adolescencji zróżnicowane były ze względu na płeć i wiek. W przypadku dziewcząt ścieżce negatywnej sprzyjają uwarunkowania temperamentalne (złość) i agresywność, natomiast w przypadku chłopców niskie wsparcie uzyskiwane od ojca i rówieśników.

Ograniczenia wniosków z badań

Przed sformułowaniem wniosków i aplikacji praktycznych poniżej przedstawiam główne ograniczenia badań.

Pierwszy problem dotyczy ograniczeń wynikających z przyjętej metody badawczej. Są to efekt wprawy i dążenia do spójności. Efekty te starano się kontrolować stosując znaczny przedział czasowy między badaniami oraz minimalizując liczbę kwestionariuszy do wypełnienia w drugim i trzecim pomiarze. Ponadto zapewniono badanym anonimowość w trakcie badania. W czasie badania w klasie przebywał nieznaną młodzieży asystent (przeszkolony student), a nie nauczyciel. Asystent w danej klasie był tylko raz.

Natomiast drugi problem dotyczy interakcji między czynnikami społecznym i kontekstowym tkwiącymi w organizacji systemu szkolnego, a czynnikami rozwojowymi. W badaniach bowiem wiek chronologiczny nakładał się nie tylko z wiekiem w wymiarze indywidualnym (psychologicznym, biologicznym i społecznym), lecz także był wskaźnikiem zmian kohortowych, związanych ze zmianami etapów edukacyjnych i typów szkół. Nakładanie się wielu perspektyw w odniesieniu do wieku może stanowić ograniczenie wnioskowania o znaczeniu zmian w czasie, bowiem mogły być one akcelerowane lub hamowane przez czynniki nie tylko rozwojowe, ale i organizacyjne.

Podsumowanie badań

Prezentowany w monografii *Psychospołeczne uwarunkowania adaptacji w adolescencji* zrealizowany projekt badawczy nie wyczerpuje wszystkich problemów związanych z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania dotyczące uwarunkowań podejmowanych ścieżek rozwojowych w adolescencji. Jako autorka mam świadomość, że w obliczu ogromnego dotychczasowego dorobku, zarówno psychologii społecznej, rozwojowej, jak i psychopatologii rozwojowej (jako elementu psychologii klinicznej), zgodnie ze słowami Eklezjasty może się okazać, że „*novi sub sole*”. Świadoma tego zagrożenia podjęłam wyzwanie opisu wybranych psychospołecznych uwarunkowań adaptacji rozwojowej. Jako badacz mam świadomość głównie replikacyjnego i uszczegóławiającego charakteru badań i ich zgodności ze znanymi stanowiskami w literaturze przedmiotu przedstawianymi przez Helen Bee (2004), Amandę Rose i Karen Rudolph (2006) czy Helen Ybrant (2008), którzy wskazują na biologiczne i kulturowe uwarunkowania adaptacji w okresie adolescencji. Pomimo tego, mam jednak nadzieję, że przedstawiony materiał badawczy i teoretyczny zawiera wartościowe elementy, które mogą stanowić przyczynek do dalszych badań. Mogą być też użyteczne dla praktyków w głębszym rozumieniu i porządkowaniu doświadczenia obecnych, a może i przyszłych nastolatków.

Uznane przez mnie za ważne wątki warte podkreślenia, które stanowić mogą wkład do wiedzy i praktyki psychologicznej (szczególnie w zakresie psychologii wychowawczej i psychopatologii rozwojowej) przedstawiam poniżej w punktach.

1) Ukazanie możliwości paradygmatu psychopatologii rozwojowej w badaniach i wyjaśnianiu uzyskiwanych rezultatów rozwojowych w kategoriach czynników ryzyka i czynników chroniących jako sposobu dostępu do wiedzy o zachodzących procesach rozwojowych i psychopatologicznych.

2) Zebranie i uporządkowanie znanych modeli powstawania i kształtowania się zachowań agresywnych w perspektywie statycznej i dynamicznej, która umożliwi rozpatrywanie ich uwarunkowań i mechanizmów w perspektywie psychopatologii rozwojowej związanej z procesami przetwarzania informacji i budowaniem struktur samowiedzy.

3) Weryfikację wielowymiarowego psycho - społecznego modelu uwarunkowań zachodzącego procesu adaptacji w dwóch okresach adolescencji; w tym szczególnie ukazanie znaczenia relacji interpersonalnych i uzyskiwanego wsparcia. Na podstawie badań można

wskazać, że dla pozytywnej adaptacji, czyli: podejmowanej aktywności rozwojowej (wyższej realizacji zadań rozwojowych), struktur samowiedzy dotyczących sposobu funkcjonowania w relacjach interpersonalnych (niski poziom statusu sprawcy i ofiary) i skuteczności funkcjonowania (sukces szkolny), istotne są czynniki relacyjne (przywiązanie i uzyskiwane wsparcie) oraz odporność psychiczna, rozumiana jako cecha.

4) Wskazanie relacji między rozpoznanymi czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi a badanymi efektami adaptacji. Analiza relacji między wyróżnionymi czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi wskazuje, że każdy z nich może być potencjalnie dwuwartościowy. Uzyskane rezultaty zgodne są z propozycją Kerry'ego Bolgera i Charlotte Patterson (2003) dotyczącą kontekstualnego ujmowania czynników chroniących. Ponadto potwierdzono znaczenie ciągłości ścieżek rozwoju dla dalszej adaptacji.

5). Wskazanie znaczenia mechanizmu internalizacji i eksternalizacji w powstawaniu negatywnej ścieżki, opisanej pod postacią kształtowania się obrazu siebie jako sprawcy lub ofiary.

Ponadto uzyskane relacje między badanymi uwarunkowaniami mogą stanowić wyjściowy model do dalszych poszukiwań. W kolejnych badaniach należałoby pogłębić poszukiwania i sprawdzić:

- w badaniach międzykulturowych lub obecnie – po reformie edukacji – znaczenie specyficznego dla danego kraju systemu edukacji (jego organizacja i struktura) oraz znaczenie specyficznych momentów przejścia między poszczególnymi szczeblami edukacji. Także ciekawym pomysłem badawczym mogłoby być zweryfikowanie rozpoznanego związku między strukturami samowiedzy w kategoriach statusu sprawcy i ofiary w świetle teorii buntu i kryzysu młodzieńczego (Oleszkowicz, 2006).

Wnioski i aplikacje praktyczne

Na podstawie uzyskanych rezultatów, z pewną ostrożnością związaną ze specyfiką polskiego systemu edukacji, można sformułować przedstawione poniżej wnioski i aplikacje praktyczne.

1. Wyniki badań jednoznacznie wskazały na konieczność zróżnicowania oddziaływań profilaktycznych, jak i terapeutycznych ze względu na płeć, wiek i doświadczenia własne adolescentów.

2. Można wskazać także, że potwierdzono znaczenie odporności psychicznej jako czynnika chroniącego, oraz znaczenie regulacji emocji dla procesu adaptacji.
3. Ponadto wykazano, że odczuwany niepokój i smutek są istotnymi zmiennymi pośredniczącymi między uwarunkowaniami podmiotowymi a tworzącą się samowiedzą w zakresie funkcjonowania w roli sprawcy lub ofiary. Rezultaty te zgodne są z przyjętymi założeniami o znaczeniu mechanizmów internalizacji i eksternalizacji. Można wskazać, że obserwacja radzenia sobie z emocjami smutku i niepokoju może wskazywać na dalszy sposób radzenia sobie nastolatków.
4. Ujawniono także znaczenie czynników relacyjnych (przywiązanie i uzyskiwane wsparcie) dla funkcjonowania nastolatków. Co ważne, podkreślić należy tu aspekt relacji z nauczycielami. Rezultaty te ukazują pole dla działalności nauczycieli jako mentorów, czy ważnych osób dorosłych.

4. Pozostałe osiągnięcia naukowe

Poniżej przedstawiam pozostałe obszary, w których prowadzę badania i analizy teoretyczne. Wszystkie one dotyczą psychospołecznego uwarunkowania funkcjonowania psychicznego jednostki. Można je podzielić na trzy nurty. Pierwszy dotyczy funkcjonowania i rozwoju rodziny oraz jej poszczególnych członków w różnych kontekstach życia. W nim interesują mnie procesy, takie jak transmisja międzypokoleniowa oraz radzenie sobie ze zmianą warunków funkcjonowania społecznego i psychicznego. Drugi nurt związany jest z rozwojowymi i społecznymi uwarunkowaniami funkcjonowania dzieci i młodzieży szczególnie w sytuacji edukacyjnej. Natomiast trzeci dotyczy problemów psychologicznych jednostki w perspektywie międzykulturowej.

Nurt pierwszy (psychologia rodziny) jest kontynuacją zagadnień poruszanych w rozprawie doktorskiej, który dotyczył procesu transmisji międzypokoleniowej w rodzinie. W pracy doktorskiej koncentrowałam się na poszukiwaniu rodzinnych mechanizmów podejmowania lub odraczania realizacji wybranych zadań rozwojowych przez młodych dorosłych. Analiza zebranych rezultatów pozwoliła uchwycić specyficzne różnice warunkujące siłę przekazu rodzinnego między członkami rodziny.

W tym obszarze, powstały dwie monografie:

Farnicka M. (2013). *Między wyborem a przymusem: Rodzina a sposób radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych*, Warszawa: Difin.

Farnicka M. (2011). *Ewolucja czy rewolucja?- przemiany w podejmowaniu realizacji zadań rozwojowych* Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ

oraz wiele artykułów w czasopismach polskich (*Roczniki Socjologii Rodziny, Czasopismo Psychologiczne, czy Polish Journal of Applied Psychology*) i monografiach wieloautorskich. Ponadto rezultaty swoich badań i refleksji w obszarze rodziny prezentowałam na tematycznych konferencjach naukowych takich jak: *Rodzina i Praca*, organizowanych przez Uniwersytet Łódzki (2009 - 2016), czy *Psychologia w służbie rodziny* organizowanych przez Uniwersytet Gdański (2016, 2018). Za największe osiągnięcie w tym obszarze naukowym uważam możliwość przygotowania dwóch haseł w: *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies* pod redakcją C. Shenan:

Farnicka M. (2016). Social mobility, vol. 1., 1462-1466, New Jersey, USA: Wiley Blackwell.

Farnicka, M., Liberska H., Grzegorzewska I. (2016). Eastern European Immigrants, vol. 4., 607-610, New Jersey, USA: Wiley Blackwell

oraz współautorstwo rozdziału dotyczącego transmisji międzypokoleniowej:

Farnicka M., Liberska H. (2014). Transmisja międzypokoleniowa - procesy zachodzące na styku pokoleń, w: I. Janicka, H. Liberska (red.). *Psychologia Rodziny*, s. 185-202, Warszawa: PWN.

Drugi nurt badań i mojej refleksji naukowej ma wysoki aspekt aplikacyjny. Może być on uznany za przejaw klasycznego lewinowskiego ujęcia badań w działaniu, bowiem jego celem jest problem możliwości optymalizowania funkcjonowania jednostek oraz testowanie funkcjonowania złożonych fenomenów psychologicznych w naturalnym środowisku życia dzieci i młodzieży (Lewin, 2010).

W tym obszarze byłam uczestniczką trzech projektów unijnych: *Życie Lubuszan: współczesność i perspektywy lubuskiej młodzieży* (Unia Europejska, 2010-2012), *How to help Children from families of ethnic minorities in the adaptation to school in V4 countries?* (Visegrad Found, 2014) i Projektu *Dream Makers* (Erasmus Plus, 2017 - 2019).

Od 2014 byłam aktywnym członkiem zespołu pracującego nad problemami adaptacji dzieci klas I – III pochodzących z mniejszości etnicznych. Pracę w tym aspekcie zapoczątkował udział w zespole projektowym kierowanym przez prof. H. Liberską w ramach grantu z Funduszu Wyszehradzkiego (International Visegrad Fund, Small – grants, “*How To Help Children from Ethnic Minorities in the adaptation to school in V4 Countries*”, 2014). Stworzony zespół nadal kontynuuje rozpoczęte badania. Jego dotychczasowa praca została przedstawiona w publikacjach min., takich jak:

Liberska H., Farnicka M. (2014) (red). *Child of many Worlds: Focus on the Problem of Ethnic Minorities*, Berlin, Warszawa: Peter Lang.

Kosiková, V., Liberska H., Farnicka M. (2014). Formative function of assessment in a psychodidactical context, *Polskie Forum Psychologiczne*, 19 (1), 7-16.

Zolnai, E., Hüse L., Balogh E., Farnicka M., Holecek. (2016). Quality Versus Equality. The Integration as the Component of Primary School's Excellence - a Cross-Cultural Perspective, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 23 (2), 105 – 124.

Zainteresowania badaniami nad funkcjonowaniem dzieci i młodzieży w sytuacji szkolnej miałam możliwość pogłębić w czasie stażu naukowego na Jyväskylä University, Finlandia (2014). W czasie jego trwania pod opieką Erika - Jarego Nurmiego powstał realizowany w latach 2015-2016 projekt badawczy pod tytułem: *Adaptacja dzieci do szkoły – w poszukiwaniu uwarunkowań dobrostanu i sukcesu szkolnego*. Jego rezultaty przedstawiono w artykule:

Farnicka M., Liberska H., Nurmi J-E. (2016). Predyktory (podmiotowe i sytuacyjne) efektywnej adaptacji do szkoły – ujęcie rozwojowe, *Psychologia Rozwojowa*, 21(1), 21-32.

To co było ważnym efektem tego projektu to wskazanie znaczenia emocji dla procesu adaptacji i subiektywnego poczucia dobrostanu dzieci w szkole oraz znaczenia wcześniejszego doświadczenia w zakresie sukcesu szkolnego. Chociaż od lat, wielokrotnie potwierdzana jest empirycznie ta teza Alberta Bandury (1986), wskazująca, że dotychczasowe pozytywne doświadczenia edukacyjne są najsilniejszym predyktorem poczucia wiary we własne kompetencje (*self-efficacy*), to wydaje się, że w praktyce edukacyjnej w Polsce konieczne jest jej podkreślanie tych relacji. Na podstawie badań udało się rozpoznać także dwa kluczowe momenty w procesie adaptacji dziecka do szkoły, które przypadają na przejście między klasą 2 a 3 oraz między klasą 3 a 4.

Projekt *Dream Makers* (*Erasmus Plus*, No. 2016-1-PT01-KA201-023005) związany jest z badaniem możliwości optymalizacji rozwoju poznawczego dzieci w okresie średniego dzieciństwa poprzez wdrażanie aktywizujących metod oddziaływań przedszkolnych. Projekt ten realizowany jest we współpracy z Cadiz University (Hiszpania) oraz Kindergarten Rocinha z Portugalii. Autorką projektu jest prof. Margarida Pocinho z Madeira University (Portugalia). Aktualnie prowadzone jest podsumowywanie rezultatów badań w zakresie poszukiwania efektów przeprowadzonych oddziaływań, jakimi były: uczenie drugiego języka metodą immersji, nabywanie umiejętności obsługi drukarki 3D, oraz treningu metodą rozwoju inteligencji wielorakich H. Gardnera.

Pierwsze efekty projektu opublikowane zostały:

Farnicka M., Miłkowska M. (2018). Uwarunkowania rozwoju kreatywności w okresie średniego dzieciństwa, *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 1, 45-61.

Kamenev R., Krasheninnkov V., Farnicka M., Abramova M. (2018). High Technology and Transformation of the Education system: constructive and destructive results, *Vestnik NSPU*, 8 (6), 104-119.

Pocinho M., Olczak A., Farnicka M. (2018). Bilingual language acquisition in preschool age: The emotional context of kindergarten daily routines, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 30-39.

Pocinho M., Fernandes N., Farnicka M. (2018) Hiperatividade com defice de atencao e rendimento neuropsicologico, *Revista de Psicologia, Educacao e Cultura*, 22(1), 86-103.

Nurt psychologii międzykulturowej. Badania prowadzone w międzynarodowych zespołach oraz aktywność w międzynarodowych organizacjach zawodowych zaowocowały refleksją nad konsekwencjami i wyzwaniem jakie stawia przed jednostką proces globalizacji. Proces ten oraz digitalizacja świata i kontaktów interpersonalnych zmieniają kontekst życia i wprowadzają konieczność uwzględniania nowych aspektów w prowadzonych analizach rozwojowych. Rozważania nad tymi zagadnieniami przedstawiłam w:

Farnicka M. (2016). Impact of Cyberspace on Individual Safety and Group Security? A Human Developmental Psychology Approach [w:] M. Ramirez, L. Gracia – Segura (red.). *Cyberspace: Risk and Benefits for Society, Security and Development*, s. 95-117, NY, USA: Springer Publishing;

Farnicka M., Pocinho M. (2017). What Can Psychology Offer in Cross-Cultural Dialogue: A Psychological Approach to Intercultural Competence, [w:] M. Ramirez, G. Gomez (red.) *Cross-Cultural Dialogue as a Conflict Management Strategy*, s. 70- 82, NY, USA: Springer Publishing;

5. Podsumowanie i dalsze plany naukowo – badawcze

Po uzyskaniu stopnia doktora opublikowałam 3 monografie (w tym jedną we współautorstwie), 5 prac w czasopismach z listy ERIH, 27 artykułów w czasopismach polskich i międzynarodowych (z części B i C listy MNiSW). Jestem autorką 25 rozdziałów w monografiach wieloautorskich oraz autorką ponad 20 prezentacji i wystąpień na konferencjach naukowych w kraju i za granicą. Ponadto współredagowałam cztery monografie wieloautorskie, w tym trzy w języku angielskim. Były to:

Adamowicz – Magda M., Farnicka M. (2018). (red.), *(Nie)Codziennosc indywidualizacji w przestrzeni wczesnoszkolnej. Inny w lawce szkolnej*, Toruń: Wyd. Marszałek.

Farnicka M., Serrano Diaz N., Nowosad I. (2018). (red.), *Creativity and Innovation as Challenges for the Systems of Education – Cross Cultural Perspective*, Toruń: Marszałek.

Liberska H., Farnicka M. (2016). (red.), *Aggression as a Challenge. Theory and research. Current Problems*, Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Liberska H., Farnicka M. (2014). (red.), *Child of many Worlds: Focus on the Problem of Ethnic Minorities*, Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Ponadto byłam współredaktorem numerów w następujących czasopismach:

Farnicka M., Izdebski Z., Wąż K. (2014). Uwarunkowania zachowań ryzykownych, *Rocznik Lubuski*, vol. 40 (1).

Ramirez M., Farnicka M. (2015). A Central European Face of Criminology and Rehabilitation – Processes, Changes and Problems, *Open Criminology Journal*, vol.8 (8).

Recenzowałam wiele artykułów w naukowych czasopismach polskich (*Psychologia Rozwojowa*, *Polskie Forum Psychologiczne*, *Psychologia Wychowawcza*, *Studia Humanistyczne*, *Dziecko Krzywdzone*) i zagranicznych (*Journal of Education, Society and Behavioural Science, Psychology*). Jestem członkiem rady naukowej węgierskiego czasopisma *Acta Medicinæ et Sociologica* (od 2014), *Psychology Research* (2014 – 2016), *Humanities and Social Sciences Letters* (od 2016), *Quicio* (od 2016). W swojej pracy współpracuję także z czasopismami popularno – naukowymi, takimi jak: *Charaktery*, *Psychologia w szkole* czy *Remedium*.

Od lat współpracuję ściśle z Uniwersytetem w Debreczynie, Nebrija w Madrycie oraz Uniwersytetem Zachodnioczeskim w Pilźnie. W ramach mojej współpracy z Uniwersytetem w Debreczynie zaproszona byłam na wykład dla doktorantów z zakresu tworzenia środowiska rozwoju (2016) oraz byłam redaktorem naukowym numeru w czasopiśmie: *Hungarian Educational Research Journal*:

Farnicka M. (2017). (red). *Different Areas of Students' Problems - Towards Understanding and Overcomign*, *HERJ*, vol. 7(4).

W ramach współpracy z Nebrija University przygotowałam projekt w zakresie ochrony zdrowia psychicznego osób zaangażowanych w misje bezpieczeństwa

Farnicka M., Fernandez J.C., Ramirez J.M. (2017). Improvement of mental health and cooperation skills: new curriculum for peacekeeping personnel, *Polskie Forum Psychologiczne*, 22 (1), 161-174.

Projekt ten jest nastawiony na wprowadzanie metod szkolenia bazujących na: - wykorzystywaniu wiedzy pochodzącej z badań naukowych oraz wprowadzaniu procesu monitorowania własnej aktywności poznawczej i emocjonalnej. Elementy projektu wdrażane

są wśród studentów Nebrija University (Hiszpania), Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa Zewnętrznego i Wewnętrznego APEIRON (Polska) oraz w czasie konferencji CICA.

Natomiast w ramach współpracy z Uniwersytetem w Pilźnie dwukrotnie byłam zaproszona na wykład jako ekspert w ramach projektu umiędzynarodowianie Uniwersytet w Pilźnie (2014 i 2018).

Jestem członkiem licznych organizacji naukowo – społecznych (Polskie Towarzystwo Psychologiczne, International Society Research on Aggression (ISRA), Coloquio Internacional sobre Cerebro y Agresion (CICA), Lubuskie Towarzystwo Naukowe (LTN). W roku 2016 otrzymałam za moją działalność wyróżnienie w postaci tytułu Zasłużony dla PTP oraz dwukrotnie nagrody I stopnia Rektora UZ za działalność naukową (2014 i 2016) i nagrodę, I stopnia za całokształt pracy naukowej (2018). Ponadto pełnię funkcję przewodniczącej Sądu Koleżeńskiego w Lubuskim Towarzystwie Naukowym oraz funkcję przewodniczącej Terenowego oddziału PTP w Zielonej Górze (kadencje 2015-2018 i 2018 – 2021). W kadencji (2018-2021) jestem członkiem Zarządu Głównego PTP.

Swoją dalszą pracę badawczą chciałabym kontynuować w ramach międzynarodowych zespołów badawczych, które dawałyby możliwość pogłębienia dotychczasowych obszarów badawczych w zakresie badania uwarunkowań funkcjonowania dzieci i młodzieży w relacjach interpersonalnych w kontekście prężności i odporności psychicznej oraz czynników ujętych w koncepcji Carli Deadroff (np. umiejętności międzykulturowych, kreatywności, 2006).

Marzanna Farnicka

6. Literatura wykorzystana w autoreferacie

- Achenbach T. (1993). *New Developments in Empirically Based Assessment and Taxonomy of Child/Adolescent Behavioral and Emotional Problems*. Invited Address Presented Upon Receipt of Distinguished Contribution Award of the APA Section on Clinical Child Psychology Toronto, Ontario, August 21, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED377249.pdf>,
- Armsden G.C., Greenberg M.T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Bandura A. (1977). *Social learning theory*. Englewood N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1983). Psychological mechanism of aggression. W: R.G. Geen, E.I. Donnerstein (red.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews: t. 1*, 1-40. New York: Academic Press.
- Bedyńska S., Cypryńska M. (2013). *Statystyczny drogowskaz t. 1-2*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bolger K., Patterson C. (2003). Sequelae of child maltreatment: Vulnerability and resilience. W: S. Luthar (red.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (156-181), Cambridge: University Press.
- Buss A., Perry M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 452-459.
- Buss A.H., Plomin R. (1984). *Temperament: early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cicchetti D. (2008). A Multiple – Levels – of – Analysis Perspective on Research in Development Psychopathology. W: T.P. Beauchaine, S.P. Hinshaw (red.). *Child and Adolescence Psychopathology* (27-57). NJ: Wiley and Sons.
- Cierpiałkowska L. (2007). *Psychopatologia*. Warszawa: Scholar.
- Cierpiałkowska L., Sęk H. (2016). Psychopatologia kliniczna i zdrowia a psychopatologia – wzajemne zależności. W: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.). *Psychologia kliniczna* (s. 63- 80). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cierpiałkowska, L., Ziarko, M. (2009). Uwarunkowania internalizacji i eksternalizacji zaburzeń u dzieci i młodzieży. *Czasopismo Psychologiczne*, 15, 71-85.
- Connor K.M, Davidson J.R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 71-82.
- Deadroff C. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a student Outcome of Internalization at Institutions of Higher Education in the US, *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.
- Grzegorzewska I. (2011). *Dorastanie w rodzinach z problemem alkoholowym*. Warszawa: Scholar.
- Havighurst R. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Ivarsson T., Boberg A.G., Arvidsson T., Gillberg C. (2005). Bullying in adolescence: psychiatric problems in victims and bullies as measured by the Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS). *Nord J. Psychiatry*, 59(5), 365-373.
- Karpman S. (1968), Drama Triangle Script Drama Analysis, *Transactional Analysis Bulletin*, vol. 7 (26), 39-43.
- Kobak R., Madsen S. (2008). *Disruptions in attachment bonds: Implications for theory, research, and clinical intervention*. W: J. Cassidy, P.R. Shaver (red.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (s. 23-47). New York: Guilford Press.

- Lahey B. (2008). *Oppositional Deviant Disorder, Conduct Disorder and Juvenile Delinquency*. W: T.P. Beauchaine, S.P. Hinshaw (red.), *Child and Adolescence Psychopathology* (s. 335-369). New Jersey: Willey & Sons.
- Lewin K. (2010), *Badania w działaniu a problem mniejszości*, przekł. R. Ligus, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Malecki C.K., Demaray M.K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18.
- McGirr A., Renaud J., Bureau A., Seguin M., Lesage A., Turecki G. (2008). Impulsive-aggressive behaviours and completed suicide across the life cycle: a predisposition for younger age of suicide. *Psychological Medicine*, 38(3), 407-417.
- Mikšik O (2004). *Dotaznik SUPSO: Manuál*. Brno: Psychodiagnostika.
- Nikolas M., Nigg J.T., (2013). Neuropsychological performance and attention-deficit hyperactivity disorder subtypes and symptom dimensions. *Neuropsychology*, 27(1), 107-120.
- Oleszkowicz A. (2006). *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*. Warszawa: Scholar.
- Oleszkowicz A., Senejko A. (2013). *Psychologia dorastania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Österman K., Björkvist K. (2008). *The Mini Direct Indirect Aggression Inventory*. Vasa: Abo Akademi University.
- Pratt A.M. (2006). Developing a self-reported measure to assess conflict behaviors using Björkvist's developmental theory. In: K. Österman, K. Björkvist (eds), *Contemporary Research on Aggression* (pp. 50-56) Abo: Abo Akademi University Press.
- Radziwiłowicz V. (2010). *Depresja u dzieci i młodzieży. Analiza systemu rodzinnego – ujęcie kliniczne*. Kraków: Impuls.
- Radziwiłowicz W., Sumik A. (2006). *Psychopatologia okresu dorastania. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Impuls.
- Rose A. J., Rudolph K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98–131.
- Trempała J. (2000). *Czas i zmiana*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Vailliant G. (2012). Positive mental health: is there a cross-cultural definition? *World Psychiatry*, 11(2), 93-99.
- Ybrant H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence, *Journal of Adolescence*, 31, 1-16.