

dr hab. Paweł Grygiel

Uniwersytet Jagielloński

prof. dr Roman Dolata, prof. UW

Uniwersytet Warszawski

dr hab. Anna Gawęł, prof. UJ

Uniwersytet Jagielloński

dr Sylwia Opozda-Suder

Uniwersytet Jagielloński

dr Julia Łosiak-Pilch

Uniwersytet Jagielloński

dr Barbara Ostafińska-Molik

Uniwersytet Jagielloński

Grzegorz Humenny

Uniwersytet Jagielloński

Tajemnica tajemnic, czyli o gotowości do ujawniania tajemnic w relacjach rówieśniczych przez uczniów na progu wczesnej adolescencji¹

Abstrakt

W artykule zaprezentowano wyniki badań indywidualnych oraz związanych ze strukturą klasowych relacji rówieśniczych uwarunkowań gotowości do dzielenia się tajemnicami przez uczniów na progu wczesnej adolescencji. Analiza przeprowadzona została w dwupoziomym modelu dwuczęściowym, odpowiadającym tzw. modelowi płotkowemu na podstawie danych z ogólnopolskiego, reprezentatywnego badania Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (SUEK), zrealizowanego wśród 5448 uczniów kończących trzecią klasę szkoły podstawowej. Przeprowadzone analizy potwierdziły powszechność gotowości do dzielenia się sekretami z klasowymi rówieśnikami – zadeklarowało ją ponad 90% uczniów. Ustalono, że gotowości do dzielenia się tajemnicami sprzyjają: poczucie integracji z klasowymi rówieśnikami (subiektywny wymiar relacji społecznych), wyższa pozycja zajmowana w hierarchii sympatii (obiektywny wymiar relacji społecznych), bycie dziewczynką, oraz – co szczególnie ciekawe – bycie w klasie o niższym poziomie scentralizowania. W artykule poddano dyskusji znaczenie uzyskanych wyników w kontekście kluczowego dla prawidłowego rozwoju procesu kształtowania się relacji przyjacielskich.

¹ Praca powstała w wyniku realizacji projektu badawczego o numerze 2017/27/B/HS6/00850 finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki.

Wstęp

Zachowywanie podobnie jak dzielenie się tajemnicami w relacjach interpersonalnych to aktywny i intencjonalny proces spełniający wiele ważnych funkcji rozwojowych i grupowych (Bok, 1989; Frijns, Finkenauer, Vermulst, & Engels, 2005; Kelly, 2002). Tajemnice, czy inaczej sekrety, dotyczyć mogą myśli, uczuć lub zachowań. Deklarowana gotowość do ich ujawniania szkolnym rówieśnikom i jej uwarunkowania są przedmiotem dociekań w poniższym tekście.

U progu adolescencji utrzymywanie sekretów – zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych – jest zjawiskiem powszechnym. Badania wskazują, że tylko nieco ponad 20% adolescentów (14–19 lat) deklaruje brak posiadania jakichkolwiek tajemnic (Frijns, Finkenauer, & Keijsers, 2013). Częstsze są jednocześnie deklaracje o posiadaniu sekretów o charakterze grupowym niż indywidualnym. Wyniki badań Frijnsa, Finkenauer oraz Keisers (2013) wskazują, że jedynie 9,1% adolescentów deklaruje posiadanie wyłącznie tajemnic prywatnych, podczas gdy niemal 45% posiada tajemnice zbiorowe, a blisko 25% dysponuje tajemnicami zarówno jednego, jak i drugiego rodzaju.

Utrzymywanie tajemnic pełni w okresie adolescencji istotne funkcje, zarówno pozytywne, jak i negatywne. Korzystny wpływ utrzymywania tajemnic wiąże się m.in. z: zaspokajaniem potrzeby niezależności, autonomii i prywatności (Finkenauer, Engels, & Meeus, 2002), ochroną przed negatywnymi społecznie konsekwencjami ujawnienia informacji (Lane & Wegner, 1995) oraz poczuciem kontroli nad środowiskiem społecznym (Frijns i in., 2005). Z drugiej strony utrzymywanie sekretów przez dorastających jest predyktorem dolegliwości fizycznych, stresu emocjonalnego (Finkenauer & Rimé, 1998), stanów depresyjnych i samotności, gorszej jakości relacji interpersonalnych, a nawet wyższego poziomu przestępczości (Frijns i in., 2013).

Zdecydowanie rzadziej niż utrzymywanie tajemnic badano zjawisko dzielenia się sekretami (Valkenburg, Sumter, & Peter, 2011). Jest to o tyle interesujące, że wspomniana już powszechność posiadania tajemnic w okresie adolescencji nie oznacza braku gotowości do dzielenia się nimi. Przytaczane analizy Frijnsa, Finkenauer oraz Keisers (2013) wskazują, że gotowość do ujawnienia sekretów przynajmniej jednej osobie (komuś) deklaruje aż 66% badanych nastolatków.

Fakt, że powiernikami tajemnic najczęściej okazują się najbliżsi przyjaciele/przyjaciółki, w dalszej kolejności koledzy/koleżanki, a wyraźnie rzadziej rodzice (Frijns i in., 2013), dowodzi znaczenia, jakie współdzielenie tajemnic odgrywa w kształtowaniu rówieśniczych relacji przyjacielskich, wskazując jednocześnie na charakterystyczne dla okresu adolescencji zmiany rozwojowe wiążące się z procesem separacji-indywidualizacji (Blos, 1967; Meeus, Iedema, Maassen, & Engels, 2005). Podczas gdy nastolatki stopniowo zdobywają autonomię emocjonalną poprzez ukrywanie tajemnic przed rodzicami, uczą się jednocześnie powierzać je rówieśnikom, kształtując w ten sposób nowe formy relacji przyjacielskich (Corsano, Musetti, Caricati, & Magnani, 2017). O ile w dzieciństwie przyjaźń koncentruje się przede wszystkim na aktywnościach związanych z zabawami i grupową akceptacją, o tyle w okresie adolescencji przekształca się w relacje w większym stopniu oparte na emocjonalnej bliskości (Buhrmester, 1990).

Przyjaźń staje się w okresie dzieciństwa i dojrzewania ważną diadyczną relacją – bezinteresownym, wzajemnym, pozytywnym związkiem emocjonalnym, zazwyczaj wiążącym się ze wspólnym spędzaniem czasu, współdzieleniem interesów, nadziei i obaw, dającym okazje do współodczuwania okazywanych przez przyjaciela uczuć (Hartup, 1996; Newcomb & Bagwell, 1995; Rubin & Bowker, 2018). Przyjaźnie rówieśnicze w okresie wczesnej adolescencji mają fundamentalne znaczenie dla procesów dostosowawczych (Berndt, 2002), kształtowania samooceny, poczucia przynależności i sensu istnienia (Greitemeyer, Mügge, & Bollermann, 2014), radzenia sobie ze stresem (Hartup & Stevens, 1999), poziomu depresji (Oldenburg & Kems, 1997) czy samotności (Humenny, Grygiel, & Dolata, 2018).

Jakość relacji przyjacielskich zależy od poczucia bliskości oraz zaufania (Roach, 2019). Zaufanie jest warunkiem gotowości do ujawniania tajemnic, ujawnianie ich wzmacnia z kolei bliskość, bliskość zakłada bowiem otwartość w opisywaniu i dzieleniu się własnymi myślami i uczuciami (Bauminger, Finzi-Dottan, Chason, & Har-Even, 2008). Zaufanie opiera się zaś na poczuciu bezpieczeństwa w sytuacji otwartości na partnera (Dunbar, 2018; Rotenberg, 1991). Wyniki badań dowodzą, że ludzie więcej ujawniają tym, z którymi łączą ich poczucie bliskości (Collins & Miller, 1994; Slepian & Greenaway, 2018).

Ujawnianie sekretów traktuje się tym kontekście często (por. np. Corsano i in., 2017; Gerrish, Philyaw, Payne, Rabow, & Brar, 2016) jako jedną z form samoujawniania (Collins & Miller, 1994), składowej społecznych kompetencji (Buhrmester, Furman, Wittenberg, & Reis, 1988). Wskazuje się, że samoujawnianie, intensyfikując poczucie intymności i pokrewieństwa (Bellman, 1984), bliskości emocjonalnej (Camarena, Sarigiani, & Petersen, 1990; Rose, 2002) i emocjonalnego wsparcia (Frijns i in., 2013; Hartup, 1996), wpływa korzystnie na jakość przyjaźni i odczuwaną z niej satysfakcję (Reisman, 1990; Rose, 2002) oraz – ogólnie – wiąże się z lepszą oceną relacji społecznych (Pennebaker, Zech, & Rimé, 2001).

Badania nad posiadaniem tajemnicy i dzieleniem się nią przez dzieci i adolescentów wskazują na występowanie międzypłciowych różnic dotyczących: (a) częstości posiadania sekretów – dorastające dziewczęta częściej niż chłopcy dysponują zarówno prywatnymi, jak i zbiorowymi tajemnicami (Frijns & Finkenauer, 2009; Frijns i in., 2013); (b) treści ujawnianych tajemnic – chłopcy częściej ujawniają sekrety związane z posiadaniem (przedmiotów, zwierząt, miejsc) i wykroczeniami moralnymi (przemoc słowna lub fizyczna, kłamstwo, nieposłuszeństwo, szkody materialne), podczas gdy dziewczęta częściej ujawniają tajemnice dotyczące problemów rodzinnych i informacji o relacjach interpersonalnych (Dolgin & Kim, 1994; Last & Aharoni-Etzioni, 1995).

Wśród dziewcząt bliskość emocjonalna – będąca jednym z zadań rozwojowych w tym okresie – opiera się w większym stopniu niż u chłopców na samoujawnianiu (Camarena i in., 1990). Zasadniczo, w kontaktach przyjacielskich dziewczęta bardziej niż chłopcy koncentrują się na aspekcie emocjonalnym relacji, zwierzaniu się (ujawnianiu), empatii, współzależności oraz potrzebie opieki. Chłopcy zaś tworzą większe sieci przyjacielskie, w ramach których koncentrują się raczej na byciu we własnym towarzystwie, współzawodnictwie, kontroli i konflikcie (De Goede, Branje, & Meeus, 2009).

Nic więc dziwnego, że międzypłciowe różnice ujawniają się najczęściej właśnie w zakresie samoujawniania oraz bliskości. Wielkość efektu jest wprawdzie zróżnicowana (Hall, 2015), lecz mieści się w zakresie od umiarkowanego ($d = 0,39$; Hall, 2011) do dużego ($d = 0,85$; Reis, 1998). Dodatkowo, dziewczynki oceniają jakość swoich relacji przyjacielskich lepiej niż chłopcy, przede wszystkim właśnie w zakresie bliskości (Humenny i in., 2018). Badania (por. np. Rotenberg i in., 2005, 2004), choć nie bez wyjątków (Rotenberg, 1986), wykazują również wyższy poziom zaufania rówieśniczego charakteryzujący dziewczynki niż chłopców.

Biorąc pod uwagę większą zależność dziewczęcych relacji przyjacielskich od samoujawniania i emocjonalnej bliskości, cechujące je wyższy poziom zaufania rówieśniczego, można oczekiwać większej niż w przypadku chłopców gotowości do dzielenia się tajemnicami. Interesujące jest zatem, że o ile badania dotyczące samoujawniania, bliskości, zaufania w zasadzie dowodzą występowania różnic między chłopcami i dziewczętami, o tyle (nieliczne) badania poświęcone bezpośrednio zagadnieniu dzielenia się tajemnicami nie wskazują, że to dziewczynki ujawniają sekrety częściej niż chłopcy (Buhrmester & Furman, 1987; Frijns & Finkenauer, 2009).

Postrzeganie gotowości do ujawniania tajemnic jako zjawiska związanego jedynie z cechami indywidualnymi jednostki (np. płcią, społecznymi kompetencjami) byłoby uproszczeniem. Badania wskazują, że gotowość do dzielenia się tajemnicami wiąże się także z czynnikami natury środowiskowej (Gerrish i in., 2016). Poziom zaufania nastolatków do rówieśników, jako potencjalnych powierników tajemnic, zależy od postrzeganego wsparcia społecznego (Frijns i in., 2013) czy ogólnej oceny jakości relacji wewnątrzklasowych (Corsano i in., 2017). Badania dowodzą, że osoby odczuwające w klasie samotność, nieodczuwające w związku z tym odpowiedniego poziomu wsparcia rówieśniczego (Cavanaugh & Buehler, 2015), wykazują tendencję do zachowywania sekretów dla siebie (Corsano i in., 2017; Frijns i in., 2013). Biorąc pod uwagę, że wyższe natężenie samotności wiąże się jednocześnie z niższą pozycją zajmowaną w sieci rówieśniczej (Grygiel, Humenny, & Rebisz, 2019; Jobe-Shields, Cohen, & Parra, 2011; London, Downey, Bonica, & Paltin, 2007; Parker & Asher, 1993; Pedersen, Vitaro, Barker, & Borge, 2007; Woodhouse, Dykas, & Cassidy, 2012) można zakładać, że gorsza pozycja w hierarchii klasy także nie będzie sprzyjała chęci dzielenia się tajemnicami z rówieśnikami.

Dla gotowości dzielenia się tajemnicami znaczenie mogą mieć też – niedające sprowadzić się do personalnych cech uczniów (Mikami, Lerner, & Lun, 2010) – strukturalne cechy sieci społecznych (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2016), takie jak poziom scentralizowania (Freeman, 1978). Scentralizowanie jest miarą stopnia, w jakim sieć jest zorganizowana wokół określonych – centralnych – elementów (podmiotów). W scentralizowanych sieciach tylko kilka osób ma wiele powiązań z innymi i w ten sposób gromadzi zasoby, podczas gdy inni mają stosunkowo niewiele relacji.

Wysoki poziom scentralizowania struktury niewątpliwie ma pozytywne aspekty. Wiąże się choćby z niższym poziomem konkurencyjności w dążeniu do pozyskania i/lub zabezpieczenia pozycji społecznej, zmniejszając tym samym prawdopodobieństwo konfliktu i zapewniając większą stabilizację relacji rówieśniczych (Zwaan, Dijkstra, & Veenstra, 2013). Z drugiej strony zhierarchizowana

struktura może mieć negatywne konsekwencje dla członków zbiorowości. Przykładowo, badania dowodzą (por. dla przeglądu: Ahn & Rodkin, 2014), że wyższy poziom hierarchizacji struktury zbiorowości klasowej w porównaniu z klasami o bardziej egalitarnej strukturze przekłada się na poziomie jednostkowym m.in. na: (a) niższy poziom działań prospołecznych; (b) mniejsze zaangażowanie w życie klasy; (c) wzrost symptomów lękowych i depresyjnych; (d) wyższy wskaźnik odrzuceń rówieśniczych powiązany z uzyskiwaniem niższego statusu społecznego przez osoby wykluczane; (e) wyższy status społeczny dzieci prezentujących zachowania agresywne połączony z większą tolerancją wobec zachowań agresywnych – przede wszystkim o charakterze relacyjnym.

Zaobserwowane efekty tłumaczy się m.in. powiązaniem scentralizowania z relacjami opartymi na dominacji, prowadzącymi do prześladowania osób o słabszej pozycji w sieci (Emerson, 1962). Wysoka centralizacja sprzyja pojawieniu się „efektu polaryzacji”, oznaczającego, że odrzuceni uczniowie różnią się od innych bardziej niż w egalitarnych (mniej scentralizowanych) zbiorowościach (Babarro, Diaz-Aguado, Martinez Arias, & Steglich, 2016). W konsekwencji w bardziej scentralizowanych sieciach powszechniejsza jest wrogość, zastraszanie i agresja (Ahn, Garandeau, & Rodkin, 2010; Garandeau, Ahn, & Rodkin, 2011) oraz – co szczególnie istotne w kontekście ujawniania sekretów – niższy poziom zaufania między jednostkami (Buskens, 1998).

Badania potwierdzają również, że inna cecha struktury sieci społecznej, mianowicie jej spójność, może warunkować poziom zaufania interpersonalnego, a tym samym gotowość do dzielenia się tajemnicami. Wyniki uzyskane przez Van den Bosa i in. (van den Bos, Crone, Meuwese, & Güroğlu, 2018) wykazują, że większa spójność społeczna klasy szkolnej (czyli równocześnie bardziej egalitarna sieć) była związana ze (1) zmniejszeniem poziomu zachowań antyspołecznych wobec rówieśników i (2) zwiększeniem ogólnego zaufania.

Pytania i hipotezy badawcze

Wyniki dotychczasowych badań pozwalają sformułować kilka hipotez dotyczących uwarunkowań gotowości do dzielenia się tajemnicami na poziomie indywidualnym i strukturalnym.

Na poziomie indywidualnym weryfikowane będą następujące hipotezy:

H1. Gotowość do dzielenia się tajemnicą jest pozytywnie powiązana z poczuciem integracji rówieśniczej w szkole.

H2. Gotowość do dzielenia się tajemnicą jest pozytywnie powiązana z pozycją w szkolnej sieci rówieśniczej na wymiarze sympatii.

Te dwa przewidywania oddają odpowiednio subiektywny i obiektywny wymiar relacji rówieśniczych w klasie szkolnej. Z pewnością dotychczasowe wyniki wskazują, że należałoby oczekiwać wyższej gotowości do dzielenia się tajemnicami ze szkolnymi rówieśnikami w wypadku uczniów o wysokiej pozycji w strukturze grupy i mających poczucie zintegrowania z klasowymi koleżankami i kolegami.

Trudno o jednoznaczne przewidywanie dotyczące płci. Wyniki dotychczasowych badań są niejednoznaczne, więc zamiast H3 pozostaniemy przy pytaniu:

P3. Czy płeć ucznia różnicuje gotowość do dzielenia się tajemnicami?

Na poziomie indywidualnym do modelu analizy włączone będą cztery czynniki kontrolne. By uniknąć interpretowania związków pozornych jako dowodów występowania relacji przyczynowo-skutkowych, kontrolowane będą zmienne statusu ekonomiczno-społecznego rodziny ucznia, wiek ucznia, poziom inteligencji ogólnej ucznia i wskaźnik liczby dokonanych przez ucznia w badaniu socjometrycznym wyborów przy kryterium sympatii. O ile uwzględnienie trzech pierwszych zmiennych jest działaniem rutynowym w wypadku kontroli czynników ubocznych, to ostatni czynnik wymaga krótkiego uzasadnienia. Ponieważ H1 dotyczy związku liczby uzyskanych wyborów w teście socjometrycznym w kryterium sympatii z liczbą dokonanych wyborów w kryterium gotowości do powierzenia tajemnicy, to istnieje zagrożenie, że ewentualna pozytywna korelacja jest artefaktem wynikającym z działania zasady wzajemności: osoba częściej wybierana będzie skłonna więcej osób wybierać. Ponieważ liczba wyborów w kryterium sympatii i powierzenia tajemnic jest skorelowana, trzeba ten pierwszy czynnik kontrolować, by szacować gotowość *netto* do dzielenia się tajemnicami (czyli przy kontroli ogólnej skłonności do dużej liczby wskazań w badaniu socjometrycznym).

W przedstawionych analizach najważniejsza jest jednak hipoteza dotycząca własności klasowej sieci społecznej. Na poziomie strukturalnym weryfikowane będzie następujące przypuszczenie:

H4. Wysoki poziom scentralizowania sieci klasowej zmniejszać będzie gotowość uczniów w tej sieci do dzielenia się tajemnicami.

Innymi słowy, stawiana jest teza, że strukturalnym warunkiem gotowości do dzielenia się tajemnicami jest egalitarność sieci.

Na poziomie grupowym oczywistym czynnikiem kontrolnym jest wielkość oddziały klasowego.

Próba

Weryfikacji hipotez dokonano na danych pochodzących z pierwszej fali podłużnego badania przeprowadzonego w 2010 roku w ramach realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) projektu „Badanie szkolnych warunkowań efektywności kształcenia (SUEK)” (Dolata i in., 2014, 2015). Analizy uwzględniają odpowiedzi 5448 uczniów (49,8% dziewczynek), w wieku średnio 9,77 roku, z 306 oddziałów trzeciej klasy (o przeciętnej liczbie uczniów 17,80, przy Min = 6; Max = 30) ze 177 losowo dobranych szkół podstawowych.

Zmienne i ich pomiar

Pomiar zmiennej zależnej: gotowość do dzielenia się tajemnicą

Gotowość do dzielenia się tajemnicą z klasowymi rówieśnikami określono na podstawie odpowiedzi uczniów na polecenie: „Wymień osoby z Twojej klasy, którym powierzyłbyś swoją tajemnicę.” Badani mogli wskazać dowolną liczbę klasowych rówieśników bez względu na ich płeć. Miarą gotowości była liczba wymienionych rówieśników.

Pomiar zmiennych niezależnych

Poczucie integracji rówieśniczej

Do oszacowania satysfakcji z klasowych relacji rówieśniczych wykorzystano wyniki skróconej wersji kwestionariusza „Postrzeganej Integracji Rówieśniczej (PIR)” (Haeblerlin, Moser, Bless, & Klaghofer, 1989; Szumski, 2010; Szumski & Karwowski, 2015). Wersja skrócona narzędzia, przygotowana przez szwajcarskich autorów skali (Venetz, Zurbriggen, & Eckhart, 2014; Zurbriggen, Venetz, Schwab, & Hessels, 2017), składa się z czterech pozycji (przykładowo: „W klasie mam bardzo wielu przyjaciół”; „W klasie czuję się samotny”), służy do pomiaru postrzeganego stopnia integracji z klasowymi rówieśnikami, społecznego włączenia. W analizach wykorzystano wartości czynnikowe oszacowane w ramach jednoczynnikowego modelu konfirmacyjnego (CFA) na podstawie macierzy korelacji polichorycznej oraz estymatora WLSMV. Do obliczeń użyto pakietu Mplus 8.2 (L. K. Muthén & Muthén, 2017). Dopasowanie testowanego modelu do danych okazało się dobre (RMSEA = 0,05; CFI = 1,00; TLI = 0,98). Wyższy wynik oznacza lepszą ocenę klasowych relacji rówieśniczych.

Indywidualna pozycja socjometryczna

Jako wskaźnik pozycji zajmowanej przez ucznia w sieci wykorzystano standardową procedurę socjometryczną zaproponowaną przez Johna Coie’a z zespołem (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982), wykorzystując odpowiedzi na polecenie: „Wymień osoby z Twojej klasy, z którymi najbardziej chciałbyś się bawić.” Uczniowie mogli wskazać dowolną liczbę rówieśników, w tym osoby płci przeciwnej.

Do wyznaczenia pozycji zajmowanej przez ucznia w sieci rówieśniczej wykorzystano miarę stopnia centralności (Freeman, 1978), w postaci normalizowanego w ramach klasy współczynnika In-Degree, bazującego na liczbie otrzymanych wskazań. Miara może przyjmować wartości od 0 do 1. Wyższa wartość świadczy o wyższej pozycji w ramach hierarchii rówieśniczej. Wskaźnik obliczono za pomocą pakietu Igraph (Csardi & Napusz, 2006).

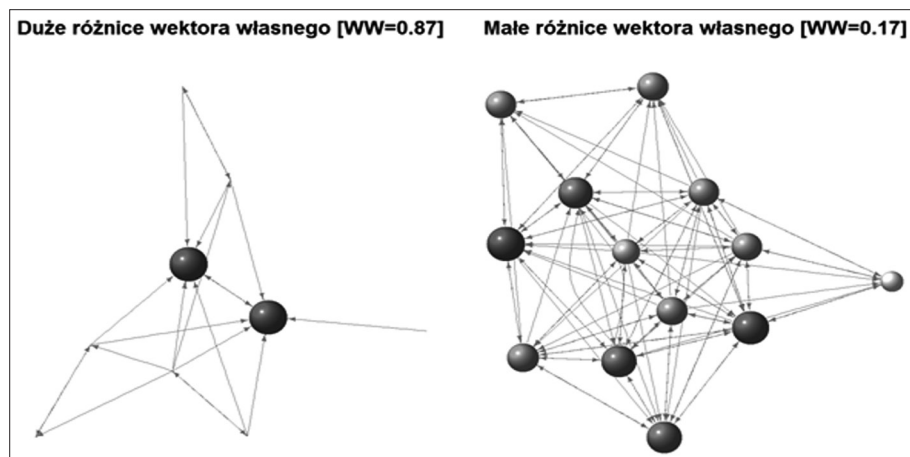
Płeć

Wartość 0 oznacza dziewczynkę, 1 – chłopca.

Scentralizowanie sieci

Scentralizowanie jako cecha całej sieci obliczane jest na podstawie centralności (cecha jednostki) poszczególnych członków tej sieci. W prowadzonych analizach, jako miarę centralności jednostek, wykorzystano wektor własny (WW) aktora (*actor eigenvector centrality*; Bonacich, 1972). Miara ta, dla dwóch jednostek wskazywanych przez tę samą liczbę pozostałych członków sieci, większą wartość przyjmuje dla wskazywanej przez tych, którzy sami wskazywani są częściej. Jest to zatem miara mocy w sieci (Bonacich & Lloyd, 2001, 2004). Scentralizowanie, czyli cechę sieci, definiuje się jako sumę różnic pomiędzy mocą najbardziej centralnej jednostki w sieci a mocą pozostałych jednostek, podzieloną przez maksymalną wartość tej sumy możliwą do osiągnięcia w sieci danej wielkości. Miara może przyjmować wartości od 0 do 1. Wysokie wartości

świadczą o nierównomiernej dystrybucji siły społecznej w sieci (wyższej centralizacji). Niskie wartości wskazują na niewielkie różnice pod tym względem występujące pomiędzy podmiotami. Współczynnik obliczono za pomocą pakietu Igraph (Csardi & Napusz, 2006). Rysunek 1 przedstawia przykłady sieci scentralizowanej (po lewej) i egalitarnej (po prawej), w których wielkość kulek jest wprost proporcjonalna do wektora własnego jednostek w sieci.



Rysunek 1. Sieci o różnym poziomie scentralizowania w oparciu o współczynnik wartości własnej (WW) aktora

Uwaga: WW = wektor własny aktora; po prawej sieć o wysokim poziomie scentralizowania; po lewej sieć o niskim poziomie WW.

Pomiar zmiennych kontrolnych

Wiek

Uwzględniono trzy wskaźniki: wiek w tygodniach oraz dwie zmienne kategoryjne: przyspieszenie (przyjmuje wartość 1 dla uczniów młodszych niż główna kohorta wiekowa oraz 0 dla pozostałych) i opóźnienie (przyjmuje wartość 1 dla uczniów starszych niż uczniowie z głównej kohorty oraz 0 dla pozostałych). Uwzględnienie oprócz zmiennej *wiek w tygodniach* dwóch zmiennych dichotomicznych jest konieczne, bo „starszość” i „młodszość” ma inny sens w odniesieniu do głównej grupy wiekowej, a inny dla tych, którzy w wyniku selekcji negatywnej (odroczenie obowiązku, powtarzanie klasy) lub pozytywnej (szybsze rozpoczęcie nauki, przeskoczenie klasy) odbiegają od modalnego wieku.

Status społecznoekonomiczny rodziny (SES)

Wskaźnikiem SES jest regresyjne oszacowanie ocen czynnikowych na podstawie analizy głównych składowych trzech zmiennych: prestiżu zawodu wykonywanego przez rodziców (Treiman, 1977), wykształcenia rodziców wyrażonego w latach nauki oraz zasobności rodziny w dobra przydatne w procesie edukacji dziecka. Tak obliczony wskaźnik SES odtwarza ponad 70% wariancji trzech zmiennych składowych.

Inteligencja ogólna

Do oceny poziomu inteligencji ogólnej posłużył wynik testu matryc Ravena w wersji standardowej. Po wstępnej weryfikacji wyników wykluczono z analiz trzy pozycje, które okazały się za trudne, tj. takie, których moc dyskryminacyjna okazała się ujemna (zadanie 12 z bloku C, a także zadania 11 i 12 z bloku E). Dopasowanie modelu jednoczynnikowego, estymowanego na podstawie macierzy korelacji tetrachorycznej estymatorem WLSMV z programu Mplus 8.2 okazało się zadowalające (RMSEA = 0,02; CFI = 0,95; TLI = 0,95). Wskaźnik inteligencji jest standaryzowany.

Sympatia – liczba wyborów oddanych

Ważną zmienną kontrolną jest liczba dokonanych przez ucznia w badaniu socjometrycznym wyborów przy kryterium sympatii (por. *Indywidualna pozycja socjometryczna*). W analizach wykorzystano współczynnik OutDegree, czyli znormalizowaną w ramach klasy liczbę wyborów dokonanych przez ucznia, wykorzystując odpowiedzi na polecenie: „Wymień osoby z Twojej klasy, z którymi najbardziej chciałbyś się bawić”. Podobnie jak współczynnik InDegree, może przyjmować wartości od 0 (uczeń nie wybrał nikogo w klasie) do 1 (uczeń wybrał wszystkie osoby w klasie). Wskaźnik obliczono za pomocą pakietu Igraph (Csardi & Napusz, 2006).

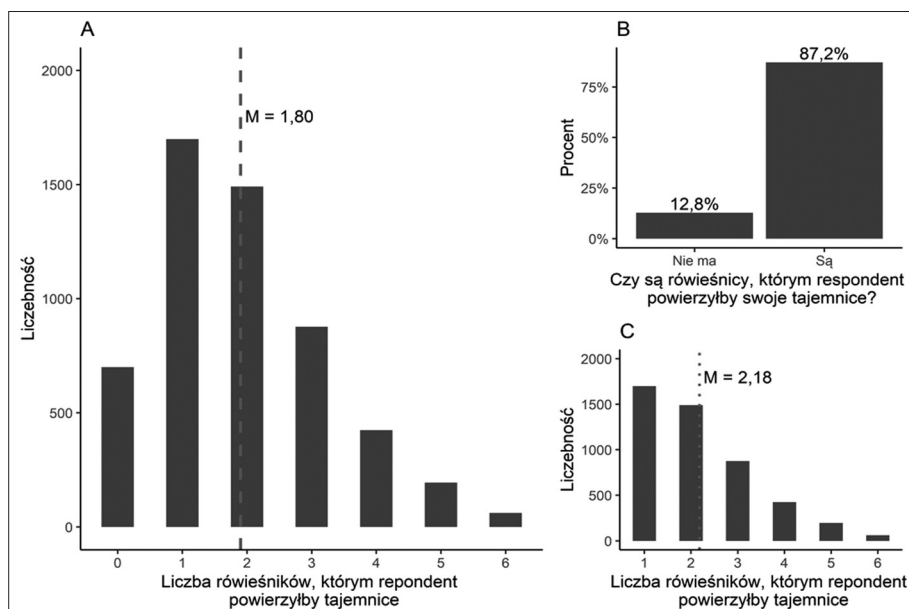
Wielkość oddziały klasowego

Wskaźnikiem wielkości oddziały klasowego jest liczba uczniów.

Plan i metody analiz statystycznych

Biorąc pod uwagę z jednej strony specyfikę analizowanych danych (uczniowie zagnieżdżeni w klasach), z drugiej zaś charakter stawianych hipotez (wiązących się ze zmiennymi zarówno z poziomu ucznia, jak i klasy) w analizach wykorzystano dwupoziomowe modele regresji oraz odporny estymator największej wiarygodności (MLR) (Heck & Thomas, 2015). Niezbędne obliczenia – jeżeli nie zaznaczono inaczej – przeprowadzono w pakiecie Mplus 8.2 (L. K. Muthén & Muthén, 2017).

Ze względu na skośny rozkład zmiennej określającej gotowość dzielenia się swoimi tajemnicami z klasowymi rówieśnikami (rys. 2), w analizach posłużono się – zaimplementowanym w Mplusie (B. O. Muthén, Muthén, & Asparouhov, 2016) – modelowaniem dwuczęściowym (*two-part modeling*), odpowiadającemu tzw. modelowi płotkowemu (*hurdle model*) (Mullahy, 1986). Jego istotą jest równoległe (w ramach pojedynczej analizy) testowanie predyktorów dwóch części wariancji zmiennej przewidywanej, tj. dychotomicznej oraz ciągłej. W przypadku części dychotomicznej interesują nas czynniki wpływające na to, że coś nie występuje lub coś występuje – bez względu na natężenie występowania (zero vs. nie-zero). Z kolei w przypadku części ilościowej zmiennej zależnej interesują nas predyktory natężenia (skali) występowania interesującego nas zjawiska, jeżeli się ono już pojawia, tj. bez uwzględnienia zer.



Rysunek 2. Rozkład natężenia gotowości do dzielenia się tajemnicami w 3 klasie SP (N = 5448)

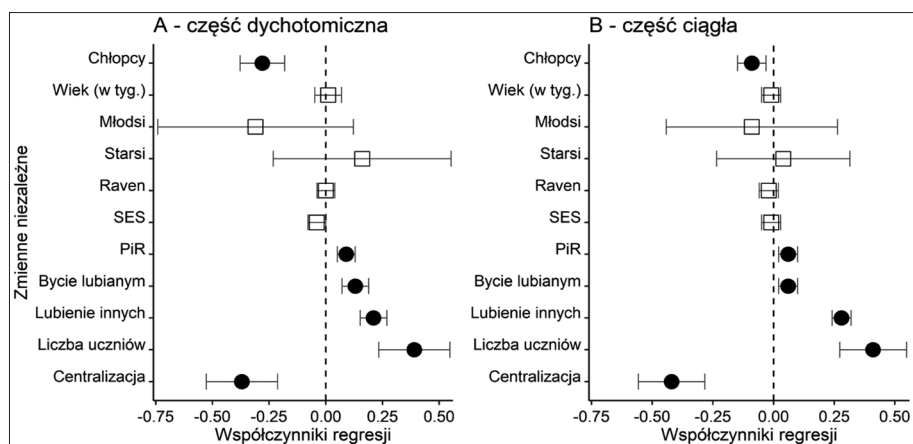
Uwaga: Część C rysunku to rozkład uwzględniający dzieci wskazujące przynajmniej jednego rówieśnika, któremu powierzyłby swoje tajemnice. Przerywana linia „kreskowana” (panel A) oznacza średnią rozkładu dla wszystkich przypadków (M = 1,80). Przerywana linia „kropkowana” (panel C) oznacza średnią po wyeliminowaniu badanych deklarujących, że nikomu w klasie nie ujawniliby swoich tajemnic (M = 2,18).

W przypadku analizowanych przez nas danych część dychotomiczna modelu odnosić się więc będzie do prawdopodobieństwa wskazania przynajmniej jednej osoby, której repondent powierzyłby swoją tajemnicę [0 – nikomu nie powierzył(a)by tajemnicę; 1 – komuś tajemnicę by powierzył(a)] – por. rysunek 2 (Panel B). Część druga (ciągła) z kolei odnosić się będzie do uwarunkowań tego, z jaką liczbą osób repondent jest gotów podzielić się swoimi tajemnicami, jeżeli (rzecz jasna) z kimś chce się nimi podzielić – por. rysunek 2 (Panel C). Podkreślimy, że obie części modelowania testowane są w ramach jednego modelu symultanicznie, tyle że w części dychotomicznej pomija się natężenie analizowanego zjawiska, w części ilościowej zaś nie bierze się pod uwagę wskazań osób deklarujących niechęć do dzielenia się tajemnicami z kimkolwiek. Część pierwsza (dychotomiczna) pozwala odpowiedzieć na pytanie, od czego zależy pojawienie się gotowości do dzielenia się tajemnicami, a druga (ilościowa) na pytanie o to, co wpływa na skalę zjawiska, to jest liczbę osób, którym badany gotowy jest ujawnić swoje tajemnice.

Analiza

W przypadku części dychotomicznej modelu (por. tab. 1, rys. 3) na zmienną zależną, to jest: deklarację gotowości podzielenia się tajemnicą z którymś z rówieśników, bez względu na ich liczbę, oddziałują cztery zmienne z poziomu ucznia oraz dwie zmienne charakteryzujące klasę. W przypadku zmiennych na poziomie ucznia są to:

- integracja z klasowymi rówieśnikami – im lepiej postrzegana jest jakość relacji klasowych, tym większe prawdopodobieństwo chęci podzielenia się swoimi tajemnicami (H1),
- pozycja zajmowana w sieci rówieśniczej – im bardziej lubiany przez rówieśników uczeń/uczennica, tym większa szansa na deklarację chęci dzielenia się tajemnicami (H2),
- płeć – chłopcy rzadziej deklarują chęć dzielenia się tajemnicami, dziewczynki częściej (P3),
- liczba kolegów/koleżanek w klasie, które lubi ankietowany/ankietowana – im więcej lubianych rówieśników, tym większa szansa na dzielenie się tajemnicą (zmienna kontrolna).



Rysunek 3. Predyktory deklaracji dotyczących chęci dzielenia się swoimi tajemnicami

Uwaga: Kropki i kwadraty oznaczają punktowe oszacowanie standaryzowanych współczynników regresji; kropki oznaczają, że $p < 0,05$, a kwadraty $p > 0,05$. Wąsy wyznaczają 95-procentowy przedział ufności dla danego współczynnika.

Zmienne kontrolne na poziomie indywidualnym (SES, Raven i wiek) nic nie wnoszą do wyjaśnienia gotowości do dzielenia się tajemnicą.

W przypadku poziomu klasy gotowość dzielenia się tajemnicą z rówieśnikami znacząco różnicowana jest przez:

- poziom centralizacji – wraz ze wzrostem poziomu centralizacji zmniejsza się gotowość ujawnienia tajemnicy któremuś z rówieśników (H4),
- liczbę uczniów tworzących klasę – im więcej osób tworzy klasę, tym większa gotowość podzielenia się tajemnicą z którymś z rówieśników/rówieśniczek (zmienna kontrolna).

Analogiczny układ zależności (por. tab. 1, rys. 3) występuje w przypadku ciągłej części modelu, odnoszącej się do liczby rówieśników/rówieśniczek, z którymi respondent jest gotów podzielić się swoimi tajemnicami (jeżeli – rzecz jasna – z kimś chce się nimi podzielić).

Tabela 1. Uwarunkowania gotowości dzielenia się swoimi tajemnicami – wyniki analiz regresyjnych (dwupoziomowe modele dwuczęściowe)

	Część dychotomiczna		Część ciągła	
	Est	SE	Est	SE
<i>Oszacowanie efektów stałych</i>				
<i>poziom ucznia</i>				
Próg /Stała	-2,38**	0,48	0,65**	0,06
Płeć (Chłopcy)	-0,28**	0,05	-0,09**	0,03
Wiek (w tygodniach)	0,01	0,03	-0,01	0,02
Wiek (przyspieszeni)	-0,31	0,22	-0,09	0,18
Wiek (opóźnieni)	0,16	0,20	0,04	0,14
IQ (Raven)	0,00	0,02	-0,02	0,02
SES	-0,04	0,02	-0,01	0,02
PIR	0,09**	0,02	0,06**	0,02
Indegree (Lubienie)	0,13**	0,03	0,06**	0,02
Outdegree (Lubienie)	0,21**	0,03	0,28**	0,02
<i>poziom oddziała</i>				
Liczba uczniów	0,39**	0,08	0,41**	0,07
Centralizacja	-0,37**	0,08	-0,42**	0,07
<i>Oszacowanie efektów losowych</i>				
Wariancja efektów ucznia	-	-	0,24**	0,01
Wariancja na poziomie oddziała	0,71**	0,12	0,02**	0,01
<i>R kwadrat</i>				
Poziom uczniów	0,12**	0,02	0,10**	0,01
Poziom oddziała	0,19**	0,06	0,23**	0,06

Uwaga: Część dychotomiczna – część modelu traktująca zmienną zależną jako dychotomiczną, dzielącą uczniów na takich, którzy deklarują, że nikomu nie powierzyliby swojej tajemnicy oraz takich, którzy komuś by ją powierzyli; część ciągła – część modelu odnosząca się jedynie do liczby osób, którym respondent jest gotów ujawnić swoje tajemnice; Est – standaryzowany współczynnik regresji (dla zmiennych niezależnych ciągłych standaryzowany odchyleniem standardowym zmiennej zależnej i niezależnej, dla zmiennych dychotomicznych standaryzowany odchyleniem standardowym zmiennej zależnej); SE – błąd oszacowania; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Uogólniając, gotowości dzielenia się tajemnicami – bez względu na to, czy weźmiemy pod uwagę chęć do dzielenia się nimi z kimkolwiek, czy liczbę osób, którym respondent gotowy jest ujawnić tajemnice – sprzyja:

- poczucie integracji z klasowymi rówieśnikami,
- wyższa pozycja zajmowana w hierarchii sympatii,
- bycie dziewczynką,
- wyrażanie sympatii wobec większej liczby kolegów/koleżanek,
- klasa o niższym poziomie scentralizowania,
- klasa składająca się z większej liczby uczniów.

Wnioski

W niniejszym artykule – na podstawie danych z ogólnopolskiej, reprezentatywnej próby uczniów trzecich klas szkół podstawowych (N = 5448) – zamierzaliśmy udzielić odpowiedzi na pytanie o uwarunkowania gotowości do dzielenia się tajemnicami na poziomie zarówno indywidualnym, jak i strukturalnym. Przeprowadzone analizy potwierdziły dotychczasowy stan wiedzy (Frijns i in., 2013) wskazujący, że gotowość do dzielenia się sekretami z klasowymi rówieśnikami jest zjawiskiem powszechnym. W referowanych badaniach zadeklarowało ją ponad 90% uczniów, dowodząc tym samym, że ujawnianie tajemnic stanowi ważny aspekt uogólnionego zaufania interpersonalnego.

Wyniki analiz potwierdziły także, że gotowość do dzielenia się tajemnicami jest na przełomie okresu dzieciństwa i wczesnej adolescencji uwarunkowana zarówno czynnikami indywidualnymi, jak i grupowymi.

Zacznijmy od poziomu indywidualnego. Hipoteza 1 mówiąca, że gotowość do dzielenia się tajemnicą jest pozytywnie powiązana z poczuciem integracji rówieśniczej w szkole, znalazła potwierdzenie. Im lepiej oceniana przez uczennice/ucznia jakość jej/jego relacji rówieśniczych, tym więcej osób wskazuje jako te osoby, którym można powierzyć tajemnicę. Również hipoteza 2 potwierdziła się: gotowość do dzielenia się tajemnicą jest pozytywnie powiązana z pozycją w szkolnej sieci rówieśniczej na wymiarze sympatii. Osoby lubiane mają wyższą gotowość dzielenia się tajemnicami. W interpretacji tych wyników ważne jest, że takie zależności zachodzą przy kontroli wielu zmiennych, a przede wszystkim wskaźnika liczby dokonanych wyborów w kryterium sympatii. Oznacza to, że nie da się wyjaśnić zaobserwowanych zależności jako artefaktów (korelacje pozorne).

Istotne, że gotowość do ujawniania sekretów wiąże się zarówno z obiektywną pozycją w socjometrycznej sieci (bycia lubianym), jak i subiektywnym poczuciem jakości wewnątrzklasowych relacji rówieśniczych. Ich addytywne oddziaływanie wskazuje, że deficyty związane z niskim poziomem zaufania rówieśniczego można niwelować nie tylko poprzez zmianę *faktycznej* sieci relacji rówieśniczych, lecz także poprzez działania nakierowane na *przekonania* dotyczące ich jakości.

Na pytanie (P3), czy płeć ucznia różnicuje gotowość do dzielenia się tajemnicami, uzyskano odpowiedź twierdzącą. Przy kontroli wszystkich zmiennych uwzględnionych w modelu dziewczęta wykazują wyższą gotowość do dzielenia się tajemnicami. To ważny wynik, zmniejszający – wspomnianą we Wstępie – niepewność wynikającą z niespójnych rezultatów badań w tym zakresie. W tym miejscu wypada zaznaczyć, że o ile w referowanych badaniach pytano o ogólną

gotowość do dzielenia się sekretami z rówieśnikami, o tyle w badaniach wykazujących brak międzyplciowych różnic (Frijns i in., 2013) analizowano częstość dzielenia się faktycznie posiadanymi tajemnicami ('z kim podzieliłabyś/podzieliłbyś się' vs. 'z kim się podzieliłaś/podzieliłeś'). Być może więc dziewczynki są gotowe dzielić swoimi tajemnicami z większą liczbą rówieśników niż chłopcy na poziomie „deklaracji”, lecz międzyplciowe różnice zanikają, gdy pytanie dotyczy tego, ilu osobom faktycznie powierzone zostały posiadane tajemnice.

Przeprowadzone analizy potwierdzają tym samym wnioski z tej części badań, które wykazują, że utrzymywanie/dzielenie się tajemnicami może mieć szczególne znaczenie w przypadku dziewcząt (Rotenberg i in., 2014). Wcześniejsze badania wskazują nie tylko na częstsze posiadanie tajemnic (tak prywatnych, jak grupowych) przez dziewczynki, lecz także, że utrzymywanie tajemnic o charakterze prywatnym silniej wiąże się z dolegliwościami fizycznymi czy natężeniem objawów depresyjnych wśród dziewcząt niż chłopców (Frijns i in., 2013). Generalnie, wystąpienie międzyplciowego zróżnicowania gotowości dzielenia się sekretami potwierdza, że płeć jest zasadniczym kontekstem kształtowania się relacji koleżeńskich i przyjacielskich na progu wczesnej adolescencji.

Na poziomie grupowym, strukturalnym, znalazła potwierdzenie hipoteza 3, mówiąca, że wysoki poziom scentralizowania sieci klasowej zmniejsza gotowość uczniów do dzielenia się tajemnicami, czyli strukturalnym warunkiem sprzyjającym gotowości do dzielenia się tajemnicami jest egalitarność sieci. Zależność ta zachodzi przy kontroli wielkości oddziały klasowego.

To bardzo ważny wynik, kluczowy dla tego badania. Jego znaczenie można skonkludować tezą sformułowaną w streszczeniu przywoływanego w tekście artykułu Van den Bosa i in.: „wyniki te dostarczają nowych informacji na temat związku między strukturą społeczną a zachowaniami społecznymi oraz podkreślają znaczenie środowiska szkolnego w rozwoju kapitału nie tylko intelektualnego, ale także społecznego” (van den Bos i in., 2018, s. 1). Działania wychowawcze skierowane na tworzenie egalitarnej, „płaskiej” struktury społecznej oddziałów klasowych mogą być skutecznym narzędziem budowania zaufania interpersonalnego, ważnego aspektu kapitału społecznego. Wnioski z przeprowadzonych analiz pomagają jednocześnie zrozumieć mechanizm wiążący cechy zbiorowości z jednostkowymi przekonaniem, takimi choćby jak zaufanie do innych czy poczucie społecznej izolacji (Green, Richardson, Lago, & Schatten-Jones, 2001; Stokes, 1985), w konsekwencji także z innymi miarami jednostkowego dobrostanu, w tym uogólnionej samooceny (Corsano i in., 2017) czy satysfakcji życiowej (Zou, Ingram, & Higgins, 2015).

Referowane badanie i analizy nie są – rzecz jasna – wolne od ograniczeń. Wymieńmy kilka najważniejszych. Po pierwsze, w badaniach nie uwzględniono przedmiotu tajemnicy. Nie wiemy więc, czego dotyczą ewentualne sekrety, na ile są one tajemnicą indywidualną, na ile zaś zbiorową (grupową). Po drugie, pytanie dotyczące potencjalnych powierników tajemnic uwzględniało jedynie rówieśników z tej samej klasy. Nie dysponujemy więc informacją, jaką rolę odgrywają w tym kontekście koleżdy/koleżanki spoza szkoły (a także rodzice). Po trzecie wreszcie, przedstawione analizy mają charakter przekrojowy. Twierdzenia dotyczące kierunku występujących zależności, np. oddziaływania poczucia jakości

relacji na gotowość do ujawniania tajemnic czy oddziaływania sieci rówieśniczych na skłonność do dzielenia się sekretami, należy traktować jako wysoce prawdopodobne hipotezy, wymagające jednak weryfikacji w badaniach wzdłużnych.

Na przykład przeprowadzone badania przyjmują założenie, że struktura klasowych sieci społecznych oddziałuje na postrzeganą jakość relacji społecznych bezpośrednio, w jakiejś mierze niezależnie od indywidualnych cech podmiotu. Egalitarna struktura tworzy warunki sprzyjające ufności, a tym samym nawiązaniu bliższych relacji interpersonalnych, wtórnie oddziałujących zarówno na faktyczny stan tych relacji, jak i na różne miary jednostkowego dobrostanu. Ujęcie relacji społecznych jako sfery bezpośrednio kształtującej poziom zaufania pozostaje zgodne z teorią mechanizmu społecznego wycofania (*social disengagement mechanism*; Rotenberg i in., 2010).

Z drugiej strony, niechęć do ujawniania sekretów można – zgodnie z teorią mechanizmu schematu poznawczego (*cognitive schema mechanism*; Rotenberg i in., 2010) – potraktować jako cechę stricte indywidualną, jako deficyt umiejętności samoujawniania, brak znaczącego elementu społecznych kompetencji, przekładający się na problemy z nawiązywaniem i utrzymaniem satysfakcjonujących relacji rówieśniczych, wtórnie oddziałujące na kształt struktury rówieśniczej (np. poziom centralizacji) i w ten sposób intensyfikujące szerokie spektrum zaburzeń jednostkowych (niskie poczucie wsparcia rówieśniczego, wysoką samotność, niską samoocenę, podwyższone objawy depresyjne, niższą satysfakcja z życia etc.). W takim ujęciu rola faktycznych relacji rówieśniczych (np. struktury klasowej sieci socjometrycznej/centralizacji) ogranicza się do pełnienia funkcji mediacyjnych pomiędzy specyficznymi zdolnościami/predyspozycjami jednostki a jej psychospołecznym dobrostanem. Weryfikacja przyjętego przez nas założenia (o bezpośrednim raczej niż pośrednim wpływie scentralizowania relacji) wymagałaby wykorzystania nie tylko większej liczby zmiennych, lecz także wzdłużnego schematu badań oraz dostosowanych do niego metod analiz danych.

Mamy nadzieję, że pomimo braków przedstawione analizy zainspirują badaczy do zwrócenia większej uwagi na zjawisko posiadania i dzielenia się tajemnicami jako istotnego aspektu relacji rówieśniczych na progu wczesnej adolescencji.

Bibliografia

- Ahn, H.-J., Garandeau, C. F., & Rodkin, P. C. (2010). Effects of classroom embeddedness and density on the social status of aggressive and victimized children. *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 76–101. <https://doi.org/10.1177/0272431609350922>
- Ahn, H.-J., & Rodkin, P. C. (2014). Classroom-level predictors of the social status of aggression: Friendship centralization, friendship density, teacher–student attunement, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1144–1155. <https://doi.org/10.1037/a0036091>

- Babarro, J. M., Diaz-Aguado, M. J., Martinez Arias, R., & Steglich, C. (2016). Power structure in the peer group: The role of classroom cohesion and hierarchy in peer acceptance and rejection of victimized and aggressive students. *The Journal of Early Adolescence*. <https://doi.org/10.1177/0272431616648451>
- Bauminger, N., Finzi-Dottan, R., Chason, S., & Har-Even, D. (2008). Intimacy in adolescent friendship: The roles of attachment, coherence, and self-disclosure. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(3), 409–428. <https://doi.org/10.1177/0265407508090866>
- Bellman, B. (1984). *The language of secrecy: Symbols & metaphors in Poro ritual*. New Brunswick, N.J: Rutgers University Press.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7–10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22(1), 162–186. <https://doi.org/10.1080/00797308.1967.11822595>
- Bok, S. (1989). *Secrets: On the ethics of concealment and revelation* (Vintage books ed). New York Toronto: Vintage Books.
- Bonacich, P. (1972). Factoring and weighting approaches to status scores and clique identification. *The Journal of Mathematical Sociology*, 2(1), 113–120. <https://doi.org/10.1080/0022250X.1972.9989806>
- Bonacich, P., & Lloyd, P. (2001). Eigenvector-like measures of centrality for asymmetric relations. *Social Networks*, 23(3), 191–201. [https://doi.org/10.1016/S0378-8733\(01\)00038-7](https://doi.org/10.1016/S0378-8733(01)00038-7)
- Bonacich, P., & Lloyd, P. (2004). Calculating status with negative relations. *Social Networks*, 26(4), 331–338. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2004.08.007>
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61(4), 1101–1111. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02844.x>
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58(4), 1101. <https://doi.org/10.2307/1130550>
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 991–1008. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.6.991>
- Buskenn, V. (1998). The social structure of trust. *Social Networks*, 20(3), 265–289. [https://doi.org/10.1016/S0378-8733\(98\)00005-7](https://doi.org/10.1016/S0378-8733(98)00005-7)
- Camarena, P. M., Sarigiani, P. A., & Petersen, A. C. (1990). Gender-specific pathways to intimacy in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(1), 19–32. <https://doi.org/10.1007/BF01539442>
- Cavanaugh, A. M., & Buehler, C. (2015). Adolescent loneliness and social anxiety: The role of multiple sources of support. *Journal of Social and Personal Relationships*. <https://doi.org/10.1177/0265407514567837>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570.
- Collins, N. L., & Miller, L. C. (1994). Self-disclosure and liking: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 116(3), 457–475. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.457>
- Corsano, P., Musetti, A., Caricati, L., & Magnani, B. (2017). Keeping secrets from friends: Exploring the effects of friendship quality, loneliness and self-esteem on secrecy. *Journal of Adolescence*, 58, 24–32. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.010>
- Csardi, G., & Nepusz, T. (2006). The igraph software package for complex network research. *InterJournal, Complex Systems*, 1695.
- De Goede, I. H. A., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2009). Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1105–1123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.002>

- Dolata, R., Campfield, D., Hawrot, A., Hernik, K., Jarnutowska, E., Jasińska-Maciążek, A., ... Szpotowicz, M. (2014). *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*. (T. 1). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, R., Grygiel, P., Jankowska, D. M., Jarnutowska, E., Jasińska-Maciążek, A., Karwowski, M., ... Pisarek, J. (2015). *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV – VI*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolgin, K. G., & Kim, S. (1994). Adolescents' disclosure to best and good friends: The effects of gender and topic intimacy. *Social Development*, 3(2), 146–157. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1994.tb00033.x>
- Dunbar, R. I. M. (2018). The anatomy of friendship. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(1), 32–51. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.10.004>
- Emerson, R. M. (1962). Power-dependence relations. *American Sociological Review*, 27(1), 31. <https://doi.org/10.2307/2089716>
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E., & Meeus, W. (2002). Keeping secrets from parents: Advantages and disadvantages of secrecy in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 123–136. <https://doi.org/10.1023/A:1014069926507>
- Finkenauer, C., & Rimé, B. (1998). Keeping emotional memories secret: Health and subjective well-being when emotions are not shared. *Journal of Health Psychology*, 3(1), 47–58. <https://doi.org/10.1177/135910539800300104>
- Freeman, L. C. (1978). Centrality in social networks conceptual clarification. *Social Networks*, 1(3), 215–239. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(78\)90021-7](https://doi.org/10.1016/0378-8733(78)90021-7)
- Frijns, T., & Finkenauer, C. (2009). Longitudinal associations between keeping a secret and psychosocial adjustment in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 33(2), 145–154. <https://doi.org/10.1177/0165025408098020>
- Frijns, T., Finkenauer, C., & Keijsers, L. (2013). Shared secrets versus secrets kept private are linked to better adolescent adjustment. *Journal of Adolescence*, 36(1), 55–64. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.09.005>
- Frijns, T., Finkenauer, C., Vermulst, A. A., & Engels, R. C. M. E. (2005). Keeping secrets from parents: longitudinal associations of secrecy in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 137–148. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-3212-z>
- Garandeanu, C. F., Ahn, H.-J., & Rodkin, P. C. (2011). The social status of aggressive students across contexts: The role of classroom status hierarchy, academic achievement, and grade. *Developmental Psychology*, 47(6), 1699–1710. <https://doi.org/10.1037/a0025271>
- Gerrish, G. R., Philyaw, Z., Payne, K. E., Rabow, J., & Brar, M. D. (2016). Secrets in the classroom: Self-disclosure about sexual abuse. *Sociology Mind*, 06(03), 140–148. <https://doi.org/10.4236/sm.2016.63012>
- Green, L. R., Richardson, D. S., Lago, T., & Schatten-Jones, E. C. (2001). Network correlates of social and emotional loneliness in young and older adults. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(3), 281–288. <https://doi.org/10.1177/0146167201273002>
- Greitemeyer, T., Mügge, D. O., & Bollermann, I. (2014). Having responsive facebook friends affects the satisfaction of psychological needs more than having many Facebook friends. *Basic and Applied Social Psychology*, 36(3), 252–258. <https://doi.org/10.1080/01973533.2014.900619>
- Grygiel, P., Humenny, G., & Rebisz, S. (2019). Using the de Jong Gierveld loneliness scale with early adolescents: Factor structure, reliability, stability, and external validity. *Assessment*, 26(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/1073191116682298>
- Haerberlin, U., Moser, U., Bless, G., & Klaghofer, R. (1989). *Integration in die schulklassen: fragebogen zur erfassung von dimensionen der integration von schülern: FDI 4-6*. Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt.

- Hall, J. A. (2011). Sex differences in friendship expectations: A meta-analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(6), 723–747. <https://doi.org/10.1177/0265407510386192>
- Hall, J. A. (2015). Same-sex friendships. W C. R. Berger, M. E. Roloff, S. R. Wilson, J. P. Dillard, J. Caughlin, & D. Solomon (Red.), *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication* (s. 1–8). <https://doi.org/10.1002/9781118540190.wbeic138>
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76–79. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00018>
- Heck, R. H., & Thomas, S. L. (2015). *An introduction to multilevel modeling techniques: MLMand SEM approaches using Mplus* (Third edition). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Humenny, G., Grygiel, P., & Dolata, R. (2018). Płeć, ocena jakości relacji przyjacielskich a samotność wczesnych adolescentów. W B. Niemierko & M. K. Szmigiel (Red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli* (s. 117–142). Kraków: Tomami.
- Jobe-Shields, L., Cohen, R., & Parra, G. R. (2011). Patterns of change in children's loneliness: trajectories from third through fifth grades. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 25–47. <https://doi.org/10.2307/23098054>
- Kelly, A. E. (2002). *The psychology of secrets*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0683-6>
- Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2016). Research in educational psychology: Social exclusion in school. W P. Riva & J. Eck (Red.), *Social Exclusion* (s. 109–132). https://doi.org/10.1007/978-3-319-33033-4_6
- Lane, J. D., & Wegner, D. M. (1995). The cognitive consequences of secrecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(2), 237–253. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.2.237>
- Last, U., & Aharoni-Etzioni, A. (1995). Secrets and reasons for secrecy among school-aged children: Developmental trends and gender differences. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(2), 191–203. <https://doi.org/10.1080/00221325.1995.9914816>
- London, B., Downey, G., Bonica, C., & Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 481–506. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00531.x>
- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G., & Engels, R. (2005). Separation–individuation revisited: On the interplay of parent–adolescent relations, identity and emotional adjustment in adolescence. *Journal of Adolescence*, 28(1), 89–106. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.07.003>
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers: context of peer rejection. *Child Development Perspectives*, 4(2), 123–130.
- Mullahy, J. (1986). Specification and testing of some modified count data models. *Journal of Econometrics*, 33(3), 341–365. [https://doi.org/10.1016/0304-4076\(86\)90002-3](https://doi.org/10.1016/0304-4076(86)90002-3)
- Muthén, B. O., Muthén, L. K., & Asparouhov, T. (2016). *Regression and mediation analysis using Mplus*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306–347. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.117.2.306>

- Oldenburg, C. M., & Kems, K. A. (1997). Associations between peer relationships and depressive symptoms: Testing moderator effects of gender and age. *The Journal of Early Adolescence*, 17(3), 319–337. <https://doi.org/10.1177/0272431697017003004>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621.
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D., & Borge, A. I. H. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Child Development*, 78(4), 1037–1051.
- Pennebaker, J. W., Zech, E., & Rimé, B. (2001). Disclosing and sharing emotion: Psychological, social, and health consequences. W M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Red.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care*. (s. 517–543). <https://doi.org/10.1037/10436-022>
- Reis, H. T. (1998). Gender differences in intimacy and related behaviors: Context and process. W D. J. Canary & K. Dindia (Red.), *Sex differences and similarities in communication* (s. 203–231). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Reisman, J. M. (1990). Intimacy in same-sex friendships. *Sex Roles*, 23(1–2), 65–82. <https://doi.org/10.1007/BF00289880>
- Roach, A. (2019). A concept analysis of adolescent friendship. *Nursing Forum*. <https://doi.org/10.1111/nuf.12332>
- Rose, A. J. (2002). Co–Rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, 73(6), 1830–1843. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00509>
- Rotenberg, K. J. (1986). Same-sex patterns and sex differences in the trust-value basis of children's friendship. *Sex Roles*, 15(11–12), 613–626. <https://doi.org/10.1007/BF00288218>
- Rotenberg, K. J. (1991). The trust-value basis of children's friendship. W K. J. Rotenberg (Red.), *Children's Interpersonal Trust* (s. 160–172). https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3134-9_10
- Rotenberg, K. J., Addis, N., Betts, L. R., Corrigan, A., Fox, C., Hobson, Z., ... Boulton, M. J. (2010). The relation between trust beliefs and loneliness during early childhood, middle childhood, and adulthood. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(8), 1086–1100. <https://doi.org/10.1177/0146167210374957>
- Rotenberg, K. J., Fox, C., Green, S., Ruderman, L., Slater, K., Stevens, K., & Carlo, G. (2005). Construction and validation of a children's interpersonal trust belief scale. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(2), 271–293. <https://doi.org/10.1348/026151005X26192>
- Rotenberg, K. J., McDougall, P., Boulton, M. J., Vaillancourt, T., Fox, C., & Hymel, S. (2004). Cross-sectional and longitudinal relations among peer-reported trustworthiness, social relationships, and psychological adjustment in children and early adolescents from the United Kingdom and Canada. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 46–67. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.01.005>
- Rotenberg, K. J., Qualter, P., Holt, N. L., Harris, R. A., Henzi, P., & Barrett, L. (2014). When trust fails: the relation between children's trust beliefs in peers and their peer interactions in a natural setting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 967–980. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9835-8>
- Rubin, K. H., & Bowker, J. C. Wojslawowicz. (2018). Friendship. W M. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman, & J. E. Lansford (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development*. os Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC; Melbourne: SAGE Publications, Inc.
- Slepian, M. L., & Greenaway, K. H. (2018). The benefits and burdens of keeping others' secrets. *Journal of Experimental Social Psychology*, 78, 220–232. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.02.005>

- Stokes, J. P. (1985). The relation of social network and individual difference variables to loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 981–990. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.4.981>
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej: Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2015). Emotional and social integration and the big-fish-little-pond effect among students with and without disabilities. *Learning and Individual Differences*, 43, 63–74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.037>
- Treiman, D. J. (1977). *Occupational prestige in comparative perspective*. New York: Academic Press.
- Valkenburg, P. M., Sumter, S. R., & Peter, J. (2011). Gender differences in online and offline self-disclosure in pre-adolescence and adolescence: Adolescents' online and offline self-disclosure. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(2), 253–269. <https://doi.org/10.1348/2044-835X.002001>
- van den Bos, W., Crone, E. A., Meuwese, R., & Güroğlu, B. (2018). Social network cohesion in school classes promotes prosocial behavior. *PLOS ONE*, 13(4), e0194656. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194656>
- Venetz, M., Zurbriggen, C., & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)“ von Haerberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, (2), 99–113.
- Woodhouse, S. S., Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2012). Loneliness and peer relations in adolescence. *Social Development*, 21(2), 273–293. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00611.x>
- Zou, X., Ingram, P., & Higgins, E. T. (2015). Social networks and life satisfaction: The interplay of network density and regulatory focus. *Motivation and Emotion*, 39(5), 693–713. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9490-1>
- Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2017). A psychometric analysis of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 1–9. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000443>
- Zwaan, M., Dijkstra, J. K., & Veenstra, R. (2013). Status hierarchy, attractiveness hierarchy and sex ratio: Three contextual factors explaining the status–aggression link among adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 37(3), 211–221. <https://doi.org/10.1177/0165025412471018>