



CHOWANNA

Tom 1



Wydawnictwo
Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 1994

PL ISSN 0137-706X

Rok XXXVI (XLVII)

CHOWANNA

Tom 1



Wydawnictwo
Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 1994

Redaktor naczelny

Prof. dr hab. Zofia Ratajczak

Rada Redakcyjna

Prof. dr hab. Adam Biela

Prof. dr hab. Adam Frączek

Prof. dr hab. Jan Hellwig

Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki

Prof. dr hab. Mieczysław Łobocki

Prof. dr hab. Bolesław Niemierko

Prof. dr hab. Irena Obuchowska

Prof. dr hab. Stanisław Palka

Prof. dr hab. Maria Przetacznik-Gierowska

Prof. dr hab. Tadeusz Tomaszewski

Prof. dr hab. Stefan Wołoszyn

Kolegium Redakcyjne

Prof. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak

Doc. dr hab. Danuta Drynda

Prof. dr hab. Barbara Żechowska

Prof. dr hab. Henryk Moroz

Prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki

Prof. dr hab. Jan Stanik

Sekretarz Redakcji

Mgr Olga Tadla

Adres Redakcji / Editorial Address

40-126 Katowice, ul. Grażyńskiego 53

tel. 589-482 lub 599-666, w. 209

Spis treści

ARTYKUŁY

Tadeusz Tomaszewski: Komu się pomaga?	5
Andrzej Radziewicz-Winnicki: Węzłowe problemy pedagogiki i ekonomii we współczesnej Polsce. Refleksje nad związkami oświaty z rozwojem społecznym	12
Alicja Filipczyk-Gałązka: Problem oczekowań szkolnych uczniów w świetle różnych teorii psychologicznych	20
Ewa Bromboszcz: Rola reklamy telewizyjnej w procesie socjalizacji konsumpcji u dzieci	32
Elżbieta Wrona: Stopień spostrzeganego podobieństwa innych a tolerancja indywidualna i społeczna w sytuacji przemian w Polsce	42
Blanka Król: Przeciwdziałanie wypalaniu się pracy wychowawczej	51
Henryk Gąsior: Adaptacja zawodowa młodego nauczyciela. Diagnoza — prognoza.	57

RECENZJE

<i>Tomasz Kocowski: "Szkice z teorii twórczości i motywacji". Red. H. Sękowa i A. Tokarz. Poznań, SAW 1991, ss. 209 (Zofia Dołęga)</i>	<i>70</i>
<i>Alicja Kargulowa: Dlaczego dzieci nie lubią szkoły? Warszawa, WSiP 1991, ss. 172 (Krystyna Wszolek)</i>	<i>74</i>

KRONIKA

Sprawozdanie z krajowej konferencji nt. Nauczanie psychologii zdrowia w programie przeddyplomowym nauczania psychologii. Katowice, 7—8 maja 1993 roku (Ewa Mentel)	79
Książki nadesłane (Genowefa Kuszek)	82
Noty o Autorach	84
Summary	85

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. 1	s. 5-11
------------	--	---------------	---------------------	------	---------

ARTYKUŁY



Tadeusz TOMASZEWSKI

Komu się pomaga?

Na wstępie trzeba zrobić 2 rozróżnienia. Pierwszym z nich jest wyodrębnienie pomagania egocentrycznego, mającego na celu w pierwszym rzędzie dobro własne pomagającego, kiedy ktoś niejako sprzedaje swoją pomoc, po to aby samemu coś z tego mieć, oraz wspomagania allocentrycznego, ukierunkowanego przede wszystkim na dobro potrzebującego pomocy. Jest rzeczą jasną, że przy nastawieniu egocentrycznym pomaga się temu, kto da więcej. W niniejszym artykule interesuje nas wyłącznie pomaganie allocentryczne. Drugie rozróżnienie dotyczy 2 wielkich obszarów pomagania, jakimi są relacje interpersonalne zachodzące między pojedynczymi jednostkami oraz relacje społeczne zachodzące między zespołami ludzkimi a jednostkami albo wzajemne stosunki między zespołami, grupami, społecznościami, instytucjami. Przykładami mogą tu być akcje charytatywne lub patriotyczne, w których jednostki są gotowe świadczyć na rzecz spraw ogólniejszych albo odwrotnie — różnego rodzaju organizacje czy fundacje działają na rzecz poszczególnych osób (np. stypendia dla szczególnie uzdolnionych), ale także wzajemnie wspomagają się organizacje czy instytucje, z których jedna znalazła się w kłopotach. I tu również ograniczamy się tylko do problematyki jednego z 2 obszarów pomagania, a mianowicie do pomagania w relacjach interpersonalnych, w których konkretny człowiek pomaga innemu konkretnemu człowiekowi. Można, oczywiście, sądzić, że wiele stwierdzeń dotyczących tego

obszar może, przynajmniej na poziomie bardzo ogólnym, odnosić się również do pomagania w relacjach społecznych.

Uwagi o pomaganiu w relacjach interpersonalnych trzeba zacząć od banalnego stwierdzenia, że pomoc udzielana jest tylko tym, których potrzeby są widoczne. W skupiskach ludzkich dokonuje się wiele cichych tragedii poszczególnych jednostek tylko dlatego, że nikt, kto chciałby i mógłby im pomocy udzielić, o tym nie wie. Ale problem sygnalizacji czyichś potrzeb wcale nie jest prosty. Najprostszym wydaje się przypadek, gdy potrzebujący sam wysyła odpowiednie sygnały, prosi o pomoc, woła o nią lub domaga się jej. Ludzie ubiegający się o pomoc uwzględniają tę okoliczność mniej lub bardziej świadomie, czasem stosując strategię unaocznienia równocześnie swoich potrzeb i swojej bezsilności. Taką strategią jest np. strategia żebraka, który dla podkreślenia ważności sprawy bierze ze sobą małe dziecko lub przywdziewa mundur weterana wojennego. Strategia ta bywa zresztą stosowana także w bardziej wysublimowanych formach, również w relacjach interpersonalnych. Ale domaganie się pomocy bywa przyjmowane różnie. Może być podawana w wątpliwość sama wiarygodność wołania o pomoc — czy nie jest to „wyludzanie” lub bezpodstawne roszczenie. Zbyt natrączywe domaganie się pomocy, odczuwane jako nacisk, może budzić opór, określany przez psychologów jako „reaktancja”. Może też skłaniać do pomocy zdawkowej, na odczepnego lub dla „świętego spokoju”. Czyjaś sytuacja trudna może być, oczywiście, spostrzegana bez takiej sygnalizacji, na podstawie jej rozpoznania.

Jednakże ludzie nawet dostrzegając trudną sytuację innych, nie wykazują wobec nich jednakowej gotowości do udzielenia pomocy. Obok jednych przechodzą obojętnie lub nawet niechętnie, innych zaś faworyzują. Można mówić o wybiórczości personalnej w tym zakresie. Wynika ona stąd, że w relacji pomagający / wspomagany wchodzi w grę 2 układy wartości i możliwości, a mianowicie — to, co jest ważne i możliwe dla tego, kto pomocy potrzebuje, i to, co jest ważne i możliwe dla tego, kto to widzi. Gotowość do udzielenia pomocy zależy od dwójakiej relacji między tymi układami, czyli od tego, czy wartości w danym zakresie obu partnerów są zbieżne, a ich możliwości komplementarne. Te 2 relacje omówimy kolejno.

Personalna wybiórczość gotowości do udzielania ludziom pomocy, związana ze zbieżnością lub rozbieżnością uznawanych wartości, wymaga dodatkowego zróżnicowania według 2 możliwych kierunków orientacji samego wartościowania, a mianowicie — orientacji na człowieka, który ma trudności z wykonywaniem jakichś działań, i orientacji na rodzaj działań, które napotykają na trudności. W pierwszym przypadku ważny jest człowiek, niezależnie od tego, co on robi, w drugim zaś — ważny jest rodzaj działań, niezależnie od tego, kto je podejmuje. W przypadku orientacji na człowieka pytanie podstawowe dotyczy tego, czy warto pomagać tej właś-

nie osobie, a przy orientacji na działanie odnosi się do tego, czy warto popierać tę właśnie sprawę. Przy orientacji na osobę dany człowiek ma wzmoczoną gotowość pomagania określonej jednostce we wszystkim, co jej dotyczy; przy orientacji na działalność gotów jest pomagać każdemu, kto potrzebuje pomocy, np. matka gotowa jest pomagać swojemu dziecku we wszystkim, podobnie jak prawdziwy przyjaciel, którego można poznać w każdej biedzie i na którego zawsze można liczyć. Kierowca pomaga na drodze każdemu, komu przydarzyła się awaria, natomiast lekarz ma zwiększoną gotowość pomagania w każdej chorobie niezależnie od tego, kim jest pacjent. Te 2 orientacje mogą się zgadzać lub nie. Kiedy są zgodne (np. kiedy przyjaciel robi coś, co uznajemy za słuszne), wtedy powstaje sytuacja sprzyjająca udzielaniu pomocy, natomiast gdy ten sam człowiek czyni coś nagannego, wówczas pojawia się rozterka, np. jeśli ktoś, kogo potępiamy, czyni coś słusznego. W takich kłopotach znajdują się nierzadko politycy, przeżywający rozterki, gdy ich sojusznicy podejmują akcje nie do przyjęcia lub gdy ich przeciwnicy występują z inicjatywami godnymi poparcia. Ze względu na takie właśnie konflikty sędziowie traktują ze szczególną ostrożnością, a czasem pobłażliwością zeznania osób bliskich oskarżonemu lub jego wrogów.

Zarówno przy orientacji na osoby, jak i przy orientacji na zadania gotowość do udzielania pomocy różnicuje się dalej, zależnie od oceny dokonywanej na 3 wymiarach: moralności, bliskości i ważności. Zależnie od oceny na tych 3 wymiarach ludzie faworyzują przy udzielaniu pomocy jednych, a dyskryminują innych.

Pojęcie moralności należy tu rozumieć w bardzo szerokim sensie, jako zgodność lub niezgodność tego, co człowiek robi, z uznawanymi normami lub posiadanie przez niego cech odpowiadających przyjętym standardom. Chętniej pomaga się tym, których się ceni i szanuje, niż tym, których się potępia pod jakimś względem; chętniej także pomaga się komuś w czymś, co się uznaje za słuszne czy moralne, niż w czymś, co uważa się za niesłuszne czy niemoralne. Przykładowo, chętniej wskazuje się drogę osobie, której zamiary nie budzą wątpliwości, niż tej, którą się o coś podejrzewa; chętniej udziela się pomocy finansowej komuś, kto potrzebuje na chleb, niż komuś, kto potrzebuje na wódkę.

Drugim wymiarem wartościowania określającego stopień gotowości do udzielania komuś pomocy, do faworyzowania jednych, a dyskryminowania innych jest bliskość społeczna. Pomaga się przede wszystkim swoim bliskim. Opowieści o ludziach, którzy w sytuacji zagrożenia nie ratowali w pierwszym rzędzie swoich własnych dzieci, lecz dawali pierwszeństwo innym, np. ze względu na ich większe zagrożenie, czyta się z podziwem, lecz z trochę mieszanymi uczuciami. Ale bliskość jest również różnicowana. Należy rozróżnić bliskość osobistą i bliskość kategoryjną. Bliskość

osobista zachodzi między konkretnymi osobami, wyróżnionymi emocjonalnie, powiązanymi stosunkami miłości, przyjaźni lub sympatii. W stosunkach bliskości osobistej zaciera się ostra granica między „ja” i „nie-ja”, kształtuje się „ja rozszerzone”. Natomiast bliskość kategoryalna występuje między ludźmi na podstawie poznawczej, jako przynależnych do określonej kategorii. Jest różnica między relacją personalną Jana z Pawłem, Dawidem czy Jamesem jako konkretnymi osobami a relacją między Janem jako Polakiem i Pawłem jako Polakiem, Dawidem jako Żydem czy Jamesem jako Amerykaninem. Na zasadzie relacji osobistych ludzie dzielą się na przyjaciół i wrogów, natomiast na zasadzie kategoryjalnej na „swoich” i „obcych”, na „my” i „oni” (w terminologii socjologicznej — *in-group* i *out-group*).

Podstawy bliskości kategoryjalnej są różne, ale najpowszechniejsze są 4: bliskość oparta na wspólnych upodobaniach lub poglądach sportowych, kolekcjonerskich, artystycznych, rozrywkowych itp., bliskość na zasadzie wspólnych losów, wspólnego pochodzenia terytorialnego, genetycznego lub kulturowego, bliskość na zasadzie wspólnej przynależności (narodowej, religijnej czy politycznej), uczestnictwa we wspólnych sytuacjach (tzw. znajomości, koleżeństwo, zwłaszcza w sytuacjach wspólnego zagrożenia, np. doraźna solidarność ludzi uczestniczących w tej samej katastrofie), bliskość wynikająca ze wspólnych interesów (zawodowych, finansowych, konsumenckich, mieszkaniowych itp.) i wreszcie, bardzo ważna, bliskość na zasadzie wspólnych zadań, bliskość członków jednej ekipy czy załogi, jednostki wojskowej itp. W pewnym sensie można mówić także o bliskości formalnej, wynikającej np. z zaliczenia do określonej grupy wyróżnionej formalnie (np. podział na „zielonych” czy „czerwonych”, idących prawą stroną drogi i idących lewą stroną). Bliskość ludzi oparta na każdej z tych zasad powoduje faworyzację „swoich” i dyskryminację „obcych”. W niektórych przypadkach sprzyjają temu także normy obyczajowe, nakazujące wewnątrzgrupową solidarność i lojalność (*esprit de corps*), a nawet potępiające pomaganie „obcym” jako zdradę. Należy jednak zauważyć, że tego samego człowieka można pod jednym względem traktować jako „obcego”, a pod innym jako „swojego”. Tak bywa np. z żołnierzami, którzy na polu walki są zdecydowanie „obcy” i wszelakie udzielanie im pomocy jest traktowane jako przestępstwo, natomiast gdy ranni znajdują się w szpitalu przeciwnika, wówczas udziela im się pomocy lekarskiej na zasadzie solidarności ogólnoludzkiej, jako ludziom zagrożonym życiowo, a nie zadaniowo.

Trzecim wymiarem wartościowania ludzi mającym wpływ na czyjąś gotowość udzielania im pomocy w sytuacjach trudnych jest ich ważność. Osobom ważnym pomoc udzielana jest chętniej niż mało ważnym, i to tym bardziej, im większa występuje pod tym względem różnica między nimi a ty-

mi, którzy zauważają ich potrzebę. Ludzie ważni to tacy, którzy wyróżniają się swoją mocą oddziaływania na rzeczywistość, przez swoją siłę fizyczną, umysłową, zasoby lub pozycję społeczną albo przynajmniej sprawiają takie wrażenie. Gotowość do udzielania im pomocy ma w zasadzie charakter instrumentalny, ponieważ ze względu na ich moc są oni zdolniejsi do „rewanżu”, przez udzielenie im pomocy można uzyskać ich życzliwość, a nawet zobowiązanie. Sam także fakt udzielenia pomocy osobie ważnej może przyczyniać się do podniesienia samopoczucia tego, kto jej pomaga, a kto może dzięki temu pozyskać również uznanie otoczenia. Osoby ważne rzadziej wpadają w sytuacje trudne, a jeśli tak, to są to trudności nie przekraczające możliwości udzielenia im pomocy, przeto osoby mniej ważne mają szanse przyczyniania się raczej do tego, aby uczynić jakieś łatwe sytuacje jeszcze łatwiejszymi, i choćby w szczegółach bez znaczenia mogą zdemonstrować swoją gotowość. Należą tu różne utrwalone w obyczajach gesty grzecznościowe, takie jak otwieranie drzwi przed osobą ważną, dawanie pierwszeństwa, podsuwanie jej krzesła, podnoszenie upuszczonego przedmiotu, świadczone przez gospodarzy gościom, przez mężczyzn kobietom, przez osoby młodsze osobom starszym lub wychodzące dziś z użycia dawniejsze formuły grzecznościowe wyrażające tę gotowość („sługa uniżony” itp.). Ze względu na wyraźnie instrumentalny i formalnodemonstracyjny charakter pomagania osobom ważnym zwiększona gotowość w tym zakresie nie cieszy się uznaniem społecznym, traktowana bywa jako przejaw obłudy czy wyrachowania i określana pejoratywną raczej nazwą „usłużność” lub „służalstwo”.

Drugą z wymienionych na wstępie zasad selektywności personalnej w udzielaniu pomocy, tzn. zwiększonej gotowości do udzielania jej jednemu, a obniżonej gotowości udzielania jej innym, znajdującym się w podobnej sytuacji trudnej, jest „komplementarność możliwości” obu partnerów. Termin ten oznacza tu pewną szczególną relację między tym, co w przewyciężaniu czyichś trudności może zrobić on sam, a tym, co może dla niego zrobić ktoś inny.

Najogólniej mówiąc, pomaga się temu, kto może pomóc. Na ogół nikt nie rzuca się do wody na pomoc tonącemu, jeśli sam nie umie pływać. A jeśli ktoś to czyni, nie mając odpowiednich możliwości, to taki czyn wcale nie znajduje społecznego uznania, jak o tym świadczy choćby lekceważące powiedzenie o Marcinie, który uczył Marcina. Ale własna możliwość udzielenia pomocy także nie wystarcza. Ważne jest rozpoznanie relacji, jaka zachodzi między tym, co w swojej sprawie podmiot może uczynić sam. Racjonalne pomaganie jest w istocie jedynie wspomaganie, czyli uzupełnianiem cudzych, niewystarczających możliwości. Przykładowo, jeśli komuś przy zakupie potrzebnych rzeczy nie wystarcza pieniędzy, to pomoc polega na daniu mu kwoty uzupełniającej; jeśli ktoś nie może uporać się

z ciężarem przekraczającym jego siły fizyczne, to pomaganie sprowadza się do przyłożenia siły kogoś innego; jeśli komuś brakuje potrzebnych informacji, to pomaganie oznacza uzupełnienie ich własnymi danymi, tak jak to czyni się w szkole, podpowiadając koledze. Kiedy ktoś bierze na siebie całkowite rozwiązywanie cudzych trudności, to mówimy raczej o „ratowaniu”, jeśli druga osoba jest bezsilna, albo o „wyręczaniu”, jeśli sama mogłaby dać sobie radę.

Gotowość do udzielenia komuś pomocy zależy więc zasadniczo od oceny nie tylko swoich możliwości, ale także możliwości wspomaganego oraz ich wzajemnych relacji. Oceny tej dokonuje się w trojakim aspekcie: czy i o ile samo powstanie trudności zależało od zainteresowanego, czy i o ile ma on możliwości przezwyciężania trudności, do których doszło, czy i o ile może on skorzystać z udzielonej mu pomocy.

Niechętnie więc pomaga się tym, którzy sami są winni własnym trudnościom, którzy mogli im zapobiec, a tym bardziej jeśli sami je spowodowali przez niewłaściwe zachowanie. Ludzie mijają obojętnie człowieka leżącego na ulicy, jeśli sądzą, że jest to ktoś pijany. Powstała osobna gałąź badań nad własnym udziałem ludzi w wypadkach, które im się zdarzają (wiktymologia).

Jedną z głównych przeszkód w organizowaniu pomocy społecznej dla narkomanów i chorych na AIDS jest przekonanie, że popadli oni w swoje trudności z własnej winy. Dołącza się do tego osąd o nieskuteczności udzielania im doraźnej pomocy, ponieważ i tak przy najbliższej okazji zrobią to samo. W tego rodzaju przypadkach ludzie reagują na cudze trudności Moliеровskim: „sam tego chciałeś” lub potocznym: „dobrze mu tak” czy lekceważącym: „to było do przewidzenia”. Natomiast znacznie większą gotowość do udzielania pomocy budzą ofiary wypadków „losowych” spowodowanych przez przypadkowy i niezawiniony zbieg okoliczności. Stąd znaczna gotowość spieszenia z pomocą ofiarom katastrof, np. kolejowych czy drogowych. Powoływanie się na losowy charakter trudności bywa też najczęściej używanym argumentem przy zachęcaniu do akcji charytatywnych. Gotowość do udzielania pomocy jest też znaczna w stosunku do tych, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji z cudzej winy. Pomaganie ofierze cudzej złej woli lub lekkomyślności stanowi równocześnie akt potępienia sprawcy. Szczególnym przypadkiem są jednak trudności, które samemu się komuś stworzyło, lub krzywdy, które się komuś wyrządziło. Częste przypadki ucieczki kierowców, którzy spowodowali wypadek na drodze, świadczą o tym, że obawa przed konsekwencjami osobistymi może tłumić gotowość udzielania pomocy komuś, kto znalazł się w trudnej sytuacji nie z własnej winy.

Drugim aspektem oceny możliwości wspomaganego jest ocena jego możliwości samodzielnego przezwyciężenia własnych trudności. W testach

rozwojowych A. Bineta oczekuje się, że już kilkuletnie dzieci potrafią zrozumieć, dlaczego Herkules minął obojętnie woźnicę, który stojąc przy przewróconym wozie, wzywał pomocy, sam nic w swojej sprawie nie czyniąc. To właśnie różni otrzymywanie od kogoś pomocy od wykorzystywania go, a pomaganie komuś od wyręczania go. Zarówno wyręczanie, jak i wykorzystywanie innych jest społecznie oceniane negatywnie, m.in. dlatego że przyczynia się do społecznie szkodliwych konsekwencji, takich jak „wyuczona bezradność” czy postawa roszczeniowa.

I wreszcie selektywność personalna w pomaganiu innym wiąże się z oceną ich możliwości korzystania z otrzymanej pomocy. Niechętnie udziela się pomocy tym, którzy pomoc marnują, nie umieją z niej korzystać lub zużywają na inny cel. Zniechęcają również wspomagającego przejawy niedocenywania jego pomocy, m.in. dlatego że zostanie ona zmarnowana.

Podsumowując uwagi na temat personalnej selektywności w udzielaniu pomocy innym, możemy powiedzieć ogólnie, że udziela się jej tym, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji, ale nie wszystkim, lecz tylko tym, których trudności uważa się za dostatecznie ważne, a wśród nich także nie wszystkim, lecz tylko tym, którzy starają się pomóc samym sobie w miarę własnych możliwości. Uwagi te odnoszą się tylko do gotowości udzielania pomocy bezinteresownie, bo jeśli motyw główny stanowi własna korzyść wspomagającego, to odpowiedź na pytanie, komu się pomaga, jest tylko jedna i bardzo prosta: pomaga się temu, kto lepiej płaci.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. 1	s. 12-19
------------	--	---------------	---------------------	------	----------



Andrzej RADZIEWICZ-WINNICKI

Węzłowe problemy pedagogiki i ekonomii we współczesnej Polsce

Refleksje nad związkami oświaty z rozwojem społecznym

Sytuacja współczesnej pedagogiki polskiej jest szczególnie trudna. W powojennej Polsce nauki pedagogiczne wypracowały własne filozoficzno-światopoglądowe oraz ideowe postawy. Rola i miejsce wychowania w życiu publicznym zostały sprowadzone do *stricte* społeczno-ustrojowych uwarunkowań, co związane, oczywiście, było z ówczesną sytuacją polityczną Polski. Minione dziesięciolecia skompromitowały więc trochę w naszym kraju nauki o wychowaniu. Chyba przypadkowo, bo przecież nie intencjonalnie, zapomniano o tym, że główna funkcja każdej nauki, polegająca na objaśnianiu człowiekowi otaczającej go rzeczywistości, wynika z realizacji 2 wielkich idei nowożytnej filozofii.

Pierwsza, inspirująca i czysto wychowawcza, pełna koncepcji filozoficznych, postrzegana jest jako kształcenie ogólne. Jej podstawę stanowi wiara zrodzona z przekonania o niezwyklej doniosłości i roli kultury w naszym życiu. Istotę owego optymizmu wyznaczają zaś samodzielne i nieskrępowane działanie oraz bezpośrednia twórczość. Człowiek — indywidualium społeczne — w świetle owej idei zawsze powinien być gotowy do

tworzenia duchowych wartości, stanowiących nie tylko jego własne dobro, ale i dobro, które mógłby ofiarować całej ludzkości. Winien zatem odważnie przełamywać wszelkie bariery opóźniające działanie i nieskrępowane myślenie.

Druga idea wydawać się może bardziej praktyczna, a wiąże się z faktem, iż jednostka ludzka była i jest zmuszona do budowania swego własnego środowiska materialnego m.in. po to, by ocalić przeszłość i tworzyć lepsze jutro. Musi się przystosować oraz wdrożyć do wykonywania konkretnej pracy; jako podmiot społeczny musi się włączyć w proces produkowania dóbr materialnych, tworzenia dóbr kultury zmateriałizowanej, a także świadczenia określonych usług.

Prace psychologów, jakże istotne z praktycznego punktu widzenia, dotyczące np. niezawodności działania jednostek podczas wykonywania procesów wytwórczych, były często nie dostrzegane w środowisku nauczycieli i wychowawców. Liczne pytania kierowane do przedstawicieli nauk o człowieku, np. jak szacować niezawodność złożonego ogniwa układu: człowiek — obiekt techniczny, praktycznie pozostają bez odpowiedzi (R a t a j c z a k, 1988).

Kwestie te wymknęły się z pola widzenia zarówno administratorów społeczności wychowującej, jak i przedstawicieli nauk o wychowaniu. Reprezentanci poszczególnych dyscyplin nauk społecznych, pedagogzy i nauczyciele nie zdołali na czas uczulić byłych decydentów, a powinni byli przecież podjąć się realizacji oczekiwanego przez wielu zadania. Chodziło o utworzenie dobrze działających, powszechnych systemów szkolnych, uwzględniających najważniejsze osiągnięcia praktyki wychowawczej, znanych chociażby z historii rozwoju cywilizacji. Myślę o otwartych systemach ogólnych, zdolnych objąć wszelkie sposoby wychowania, które w razie potrzeby można by mnożyć i modyfikować, a także zmieniać w ramach określonej cywilizacji ekonomicznej. Sytuacja była zatem nienormalna, a jej efekty są przedmiotem naszych trosk doby dzisiejszej. Zmuszeni jesteśmy modyfikować postawy jednostek i szerszych grup społecznych, uczulając ogół członków zbiorowości m.in. na sprawne działanie mechanizmów ekonomicznych, takich jak: ceny, marże, narzędzia finansowo-kredytowe, prawa rynku. Te postulaty kwituje się twierdzeniem, iż dobrze funkcjonujący rynek ekonomiczny (rynek konsumenta) jest warunkiem sprawnego działania całej gospodarki oraz powszechnego zadowolenia społeczeństwa. Politycy i publicyści dodają także, że aby zrealizować te zadania, należy podporządkować im wszystkie działania i zmiany, nawet jeśli pozostają one chwilowo w sprzeczności z aspiracjami czy oczekiwaniami szerokich rzesz ludności (R a d z i e w i c z - W i n n i c k i, 1989).

Nie sposób pominąć faktu, iż w ostatnim dwudziestopięcioleciu pojawiły się liczne kontrowersje wokół stanu i perspektyw szkolnictwa w kra-

jach zachodnich. Ukazało się wiele opracowań, raportów i materiałów zawierających m.in. diagnozy negatywnego stanu oświaty w krajach Europy Zachodniej oraz na obu kontynentach amerykańskich. Niestety, tylko niektóre pozycje książkowe są znane polskiemu czytelnikowi. Zbyt mało prac przetłumaczono na język polski. Większość z nich zna stosunkowo wąskie grono zainteresowanych osób, przeważnie z ogólnikowych omówień, recenzji bądź też opracowań porównawczych (K a w u l a, 1991).

Nauczyciele zatrudnieni w wielu placówkach oświatowo-wychowawczych nie mieli, jak dotąd, możliwości zapoznania się ze znaczącymi opracowaniami poświęconymi związkom kulturowym, a w szczególności koncepcjom wiedzy o ich transmisji wyznaczonej przez zachodnie szkolnictwo. We współczesnej wizji oświaty traktuje się je jako wyraz podporządkowania kulturowym standardom Zachodu, związanym z cywilizacją techniczną, nastawioną na efektywność i powszechny zysk (S a w i s z, 1989).

U schyłku XX wieku dorobek nauk o wychowaniu ulega głębokim prze wartościowaniom, m.in. po to by oddzielić wartości prawdziwe od fałszywych bądź przyjmowanych na wiarę czy też od uparcie formułowanych dążeń, przybierających jedynie postać postulatyczną. Społeczne problemy egalitaryzmu w oświacie dotyczą także spraw związanych z kształtowaniem osobowości jednostki. Głos w tej kwestii zabierali już filozofowie, socjologowie, pedagodzy, psychologowie, ekonomiści i publicyści.

Natomiast w Polsce szczególnie udział pedagogów i ekonomistów był nikły, jak dotąd, i nader skromny. A jest on szczególnie ważny tam, gdzie tworzy się nowe albo też reorganizuje stare systemy ekonomiczno-społeczne. Do rozważań tych zachęcić winna konieczność zbliżenia się nauk społecznych i praktyki, a także sytuacja — w pewnej mierze ogólnooświatowa — z którą i my mamy do czynienia w chwili obecnej, a której nie chcieliśmy po prostu przyjąć do naszej świadomości. Myślę o kryzysie wychowującego społeczeństwa, polegającym na zredukowaniu umiejętności czy też możliwości wychowania młodzieży w duchu wartości ukształtowanych przez starsze pokolenia.

Określenie przebiegu przyszłych procesów wychowawczych, dotyczących kreowania jednostki w kategoriach *homo oeconomicus*, jest niemożliwe, jednak wydaje się, że pewne tendencje są dość oczywiste. Dlatego proponuję przekazać, a często tylko przypomnieć, nauczycielom i wychowawcom liczne zagadnienia z dziedziny ekonomii, pedagogiki, psychologii, socjologii wychowania czy prakseologii. Uczulenie wychowawcy na problemy związane ze zrozumieniem zachowań i naturalnych reakcji wychowanków uczących się bądź pracujących w ściśle określonym środowisku może współdeterminować — poprzez intencjonalną stymulację — powstałe w ich następstwie zdarzenia społeczno-gospodarcze.

Wielu pedagogów prezentuje pogląd, że jakiegokolwiek planowanie zmian w oświacie winno za punkt wyjścia przyjąć wadliwe treści tkwiące w — uznanym za tradycyjny — programie zainteresowań nauk pedagogicznych. W rzeczywistości jednak istnieją dowody, że w obiektywnym procesie rozwoju postęp w dziedzinie oświaty i wychowania jest ściśle oraz bezpośrednio związany z różnymi elementami rozwoju gospodarczego. Rozważania nad projektowanymi zmianami należy jednak rozpocząć od osoby nauczyciela, który staje się kreatorem wielu przeobrażeń w życiu publicznym. Współczesnej oświaty nie można ulepszyć, rozbudowując jedynie istniejącą sieć szkół. Aby zamierzony cel uzyskać (np. zapewnić całej młodzieży równy start szkolny i jednakowe przygotowanie do samodzielnego, satysfakcjonującego ją życia, przystosować treści i metody kształcenia do aktualnych potrzeb wychowanka, a zarazem do rzeczywistych wymogów), trzeba przede wszystkim posiadać wszechstronną i gruntowną wiedzę na temat dokonujących się w świecie przeobrażeń. W Polsce — jak dotąd — stale mówimy o ewolucji przemian, które powinny doprowadzić do ukształtowania się społeczeństwa industrialnego. Tymczasem w świecie dostrzegane są od dawna inne trendy przeobrażeń, zmieniające dotychczasowe oblicze jednostek i grup społecznych. Powstał przed wieloma laty nowy termin „społeczeństwo postindustrialne”, określający nową jakość i formę organizacji gatunku ludzkiego. Mimo że brak jednolitych ocen tego typu społeczeństwa, można jednak wskazać jego główne cechy. Najistotniejszą jest przewaga zatrudnienia ludności w tzw. trzecim sektorze, tj. w dziale usług niematerialnych. Cecha ta dotyczy także państw o średnim i niskim szczeblu rozwoju (również krajów tzw. Trzeciego Świata, gdzie często dominuje zatrudnienie w zawodach rolniczych). W społeczeństwach postindustrialnych przeważają działy gospodarcze tworzące różne usługi oraz określone symbole kulturowe. Struktura zawodowa zdominowana jest przez stale powiększającą się grupę pracowników umysłowych, wśród których grupy wykwalifikowanych specjalistów i intelektualistów rosną liczebnie, nabierając przy tym specjalnego znaczenia dla dalszego, społeczno-kulturowego rozwoju istniejącego systemu.

Proces modyfikacji oświaty w społeczeństwie postindustrialnym jest zjawiskiem permanentnym. Przebiega w myśl 3 zasad: powszechności, elastyczności i ustawiczności. Osiągnięto bardzo wysoki poziom wykształcenia ludności. Przewyższa on bieżące i doraźne potrzeby gospodarki. Wykształcenie staje się w większej niż dotychczas mierze celem autotelicznym działalności ludzkiej, mniej związanym z funkcją instrumentalną, pełnioną przez jednostkę w społeczeństwie przemysłowym.

Procesy egalitaryzacji systemów szkolnych przebiegają na 2 płaszczyznach, stanowiących podstawę ich organizacji i funkcjonowania. Pierwsza z nich obejmuje szeroki i łatwy dostęp do wielorakich form kształcenia,

druga zaś — zadowalające jednostkę warunki i wysoki poziom nauczania. Rynek ekonomiczny odgrywa znacznie mniejszą rolę niż w społeczeństwie tradycyjnym, na rzecz zwiększonego udziału polityki społecznej i regulacyjnej funkcji administracji państwowej. Bezpośrednia konsumpcja materialna zaczyna tracić swoje podstawowe ongiś znaczenie jako czynnik stymulujący pracę zawodową czy indywidualną działalność gospodarczą na rzecz wzmożonej aktywności w zaspokajaniu potrzeb niematerialnych (R a d z i e w i c z-W i n n i c k i, 1991).

Wzrasta rola integralnej wspólnoty środowiska zewnętrznego w konstytuowaniu się społeczności lokalnej. Otoczenie przyrodnicze wraz z wytworzoną infrastrukturą miejską dają podstawy do powstania poczucia wspólnoty kulturowej na pewnym obszarze, a tym samym wzrasta rola kontroli społecznej działającej w danym środowisku.

Koncepcja społeczeństwa postindustrialnego, zwanego także ekospołeczeństwem, oparta na ekonomii równowagi, stanowi próbę przełamania kryzysu społeczeństw industrialnych. Ekonomia równowagi, czyli ekonomia stacjonarna, jest ekonomią regulowaną. Oznacza to, iż niektóre dziedziny mogą przechodzić przez fazy wzrostu, inne utrzymywane są w stanie dynamicznej równowagi, a jeszcze inne mają ujemny wskaźnik przyrostów (Z a g ó r s k i, 1985). Koncepcja społeczeństwa postindustrialnego określa nowy typ stosunków między ludźmi, człowieka z przyrodą, człowieka ze swoją przyszłością. Przedrostek „eko” symbolizuje tutaj ściśle związki między ekonomią i ekologią, podkreśla się przy tym specyficzne związki między ludźmi — za sprawą intensywnych oddziaływań edukacyjnych, a także związek między ludźmi i tym, co oni sami nazywają swoją ekosferą. Właśnie taka perspektywa pozwala nam na traktowanie społeczeństw postindustrialnych w kategoriach ekospołeczeństwa. Upoważnia nas do próby konstruowania modelu tego typu społeczeństwa, do odwołania się przy tym do twórczych możliwości człowieka, respektowania niezależności jednostki, poszukiwania indywidualnego szczęścia, satysfakcji z zaspokajania osobistych pragnień i aspiracji (B o n s u n o w s k a-K u ś k a, 1992).

Spróbujemy nakreślić model funkcjonowania społeczeństwa postindustrialnego. Klasycznym wręcz dzisiaj wyróżnikiem takiego typu społeczeństwa jest występowanie w strukturze zatrudnienia przewagi osób zatrudnionych w tzw. trzecim sektorze, czyli w usługach niematerialnych. Niektórzy teoretycy (np. B a u e r, Y a m e y, 1951) podkreślają jednak, że znaczne zatrudnienie w usługach niematerialnych, większe niż w pozarolniczej produkcji materialnej, występuje w wielu społeczeństwach na niskim poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego. Decydujące znaczenie dla dalszych transformacji ma wówczas oświata.

Zasygnalizowane tu kwestie niestety nie zostały dostrzeżone w programach pedagogicznych studiów uniwersyteckich, a tym bardziej w programach kształcenia słuchaczy studiów nauczycielskich. Nie uwzględnia się w nich wielu istotnych problemów dnia dzisiejszego, towarzyszących współczesnym przeobrażeniom społeczno-gospodarczym świata i Polski.

Demokratyzacja i egalitaryzm w oświacie, a także niespotykana masowość procesów społecznych powodują istotne zmiany w aspiracjach, w świadomości, sposobie życia współczesnych pokoleń w Polsce. Społeczeństwo stało się egalitarne, podobnie jak potrzeby poszczególnych jednostek czy sam sposób ich zaspokajania. Intensywne procesy rozwoju gospodarczego wymagają obecnie zastosowania racjonalnych koncepcji podejmowanych rozstrzygnięć, choćby dotyczyły one na razie sfery planistycznej. O jakości przeobrażeń, a być może nawet o końcowym sukcesie wyjścia z dotychczasowego impasu, nie zadecyduje tylko rząd, światowa sytuacja gospodarcza czy nauki ekonomiczne, ale przede wszystkim dalszy rozwój nauk o wychowaniu, czyli m.in. właśnie nauczyciel, jeżeli z zaangażowaniem szerzyć będzie skutecznie wiedzę opartą na zasadach *stricte* naukowych, wiedzę przydatną wychowankowi, a zarazem stymulującą dalszy pomyślny rozwój techniczno-ekonomiczny i społeczno-kulturowy kraju. Równocześnie dokonać można jakże oczekiwanych przeobrażeń w sferze świadomości jednostki.

Tradycyjne podręczniki, które ukazały się drukiem w Polsce po II wojnie światowej, z zakresu pedagogiki są przepelnione teoriami pajdocentrycznymi — według tych koncepcji wychowanie powinno być nakierowane na możliwości i potrzeby dziecka; w zdecydowanej większości przeciwnie są one narzucaniu określonych systemów wartości wychowankom.

Pragnęlibyśmy zainteresować naszych czytelników innymi koncepcjami, popularnymi zwłaszcza w państwach anglosaskich. Wyróżniają je od koncepcji upowszechnionych w Polsce — po pierwsze — położenie akcentu na społeczny aspekt zagadnienia (narzucanie w szkole jednej ze strategii dominacji społecznej, np. klasowej), a po drugie — odmienne od tradycyjnych źródła teoretyczne. Są nimi nie propagowane zbyt często w polskiej pedagogice koncepcje człowieka oraz koncepcje wiedzy i nauczania właściwe fenomenologii społecznej, a także kierunkom jej pokrewnym — etnometodologii i interakcjonizmowi symbolicznemu (por. S a w i s z, 1989).

Kończąc ów pobieżny przegląd zasadniczych problemów edukacyjnych w warunkach funkcjonowania gospodarki wolnorynkowej, winniśmy zwrócić uwagę, iż mamy do czynienia ze światowym kryzysem w wielu przejawach życia społecznego. Dziś wiemy lepiej niż dawniej, że problemy, które rozwiązywane są przez naukę, nie obejmują wszystkich ludzkich spraw, a zwłaszcza problemów sensu i celu egzystencji. Sam rozwój techniki nie jest przecież źródłem ludzkiego szczęścia. Dylematy bytowe i egzystencjo-

nalne ma wielu ludzi, dotyczą szerszych i węższych warstw społecznych (M a r i a ń s k i, 1990). W tym miejscu ponownie powracamy do problemu kryzysu procesów społecznych, a zarazem wychowawczych. Mogą być one oceniane w dwojaki sposób. Po pierwsze, zakłada się, że zjawiska zmian społecznych są nieuniknionym następstwem degradacji naszej cywilizacji, którą wywołały nie kontrolowane procesy rozwoju demograficznego, urbanizacji, industrializacji i skażenie środowiska naturalnego. Po drugie, ocenia się ów fakt zgoła odmiennie. Zgodnie z tym stanowiskiem liczne społeczności mają do czynienia z dramatycznymi trudnościami okresu przejściowego, czasów przemian, podczas których cywilizacja na wszystkich kontynentach zmienia swe formy i treści. Przyjęcie pierwszego poglądu pociąga za sobą przekonanie, że z faktem owej degradacji związany jest zanik wielu systemów wartości i tradycyjnie ukształtowanych w przeszłości struktur społecznych. Z drugim stanowiskiem wiąże się inny pogląd — stwierdzenie, że utrata i zanik określonych wartości, struktur itp. wynikają ze zwykłej ewolucji przemian naszej cywilizacji. Wartości utracone zostaną zastąpione innymi, bardziej adekwatnymi do nowych potrzeb i pojawiających się struktur społecznych. Przyjęcie przez pedagoga któregośkolwiek z przytoczonych stanowisk ma daleko idące implikacje. Nie jest bowiem bez znaczenia fakt, czy wszelkie otaczające nas transformacje traktujemy jako utratę bądź odejście w przeszłość odwiecznych systemów norm i wartości współkształtujących zachowania się wychowanka, czy też proces ten postrzegamy jako ewolucyjną i nieuniknioną zmianę starych norm, wzorów, wyobrażeń bądź też wartości na nowe.

Przyjmując odpowiednie założenie — jakże aktualne w naszym kraju zwłaszcza na początku lat dziewięćdziesiątych — będziemy albo starać się szukać odpowiedzi na pytanie, jak uchronić naszych wychowanków od odchodzenia od ustalonych norm, tradycji, obowiązującej organizacji struktur społecznych, albo zaczniemy snuć rozważania, jakimi drogami w krótkim czasie przebudować strukturę tych społeczności, w sposób całkowity i zdecydowanie radykalny. Jestem przekonany, iż wszyscy autorzy „Chowanny” dołożą starań, aby poszczególne artykuły stanowiły nowe źródło wiedzy, refleksji psycho i socjopedagogicznych, a zarazem inspirowały czytelników do podjęcia określonej działalności wychowawczej w szkole, w miejscu pracy bądź też środowisku lokalnym wychowanka.

Bibliografia

- Bauer P. T., Yamey B. S., 1951: *Economic Progress and Occupational*. „The Economic Journal” Dec. 1951. [Przytacza: Zagórski K., 1985: *Struktura i ruchliwość społeczna w społeczeństwie postindustrialnym*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4].
- Bonsunowska-Kuśka E., 1992: *Wizerunek rozwoju społeczeństwa postindustrialnego*. W: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*. Red. i wybór tekstów A. Radziejewicz-Winnicki. Katowice, ZSPM-Press, s. 94—96.
- Kawula S., 1991: *Dylematy edukacyjne za granicą*. Warszawa—Olsztyn, Ethos, s. 10.
- Mariański J., 1990: *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*. Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski, s. 9—11.
- Radziejewicz-Winnicki A., 1989: *W poszukiwaniu homo oeconomicus. Szkice polemiczne o wychowaniu*. Katowice, Uniwersytet Śląski s. 56—57.
- Radziejewicz-Winnicki A., 1991: *Editor's Introduction*. In: *Teacher Strategies. A Review and Critique of Chosen Conceptions*. Ed. Radziejewicz-Winnicki. Katowice, Uniwersytet Śląski, s. 7—8.
- Ratajczak Z., 1988: *Niezawodność człowieka w pracy*. Warszawa, PWN, s. 5—6.
- Sawisz A., 1989: *Szkoła a system społeczny*. Warszawa, WSiP, s. 8.
- Zagórski K., 1985: *Struktura i ruchliwość społeczna w społeczeństwie postindustrialnym*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. 1	s. 20–31
------------	--	---------------	---------------------	------	----------



Alicja FILIPCZYK-GAŁĄZKA

Problem oczekiwań szkolnych uczniów w świetle różnych teorii psychologicznych

1. Pojęcie oraz znaczenie problemu oczekiwań

Proces kształcenia to nieustanna wymiana kontaktów nauczycieli i uczniów, pozostających ze sobą we wzajemnej interakcji, czyli powiązaniach. Pojęcie „interakcja” oznacza nie tylko wymianę bodźców i reakcji między partnerami, ale również wzajemne postrzeganie się oraz porozumienie.

W pierwszych kontaktach nauczyciela z uczniami możemy mówić tylko o istnieniu styczności formalnej, oscylującej wokół określonych zadań, wyznaczających z kolei swoisty zespół obowiązków, odmiennych dla każdej ze stron. Wypełnienie swoich obowiązków stanowi gwarancję osiągnięcia określonych skutków. Warunkiem spełnienia zróżnicowanych obowiązków nauczycieli i uczniów jest wytworzenie stosunków osobistych, które określają formę wzajemnego przystosowania.

W ramach każdego układu społecznego można wyróżnić wiele zjawisk, powstających na płaszczyźnie wymiany oddziaływań, styczności i kontaktów. Jednym z nich są oczekiwania, które jako silny i znaczący mechanizm motywacyjny są składnikiem każdej interakcji, dotyczą więc także układów nauczyciel—uczeń.

W języku potocznym mówiąc o oczekiwaniach, myślimy o pewnych wymaganiach, jakie mamy wobec innych osób, bądź o pewnych spodziewanych efektach, przypuszczeniach, nadziejach i pragnieniach. Oczekiwania nie są bowiem niczym innym jak spodziewanymi rezultatami określonego postępowania w danych sytuacjach, co trafnie ujmują Mac Corquodale i Mechl w postaci 3 zmiennych:

„S1 — to bodziec, którego spostrzeżenie powoduje istnienie prawdopodobieństwa, że jeśli wykonana zostanie reakcja R1, to pojawi się inny bodziec S2.” (C o f e r, A p p l e y, 1972).

Oczekiwania, mające szczególne znaczenie dla regulacji aktywności i podejmowania decyzji, nie są należycie doceniane w literaturze pedagogicznej. Brak bowiem szerszych opracowań tego zagadnienia w aspekcie pedagogicznym, poza nielicznymi wzmiankami koncentrującymi się jedynie na oczekiwaniach nauczycieli wobec uczniów oraz ich konsekwencjach.

Prace ilustrujące wpływ określonych oczekiwań nauczyciela w stosunku do uczniów wywodzą się z licznych badań prowadzonych w ramach psychologii społecznej nad przebiegiem interakcji. Oczekiwaniom nadawano trojaką rolę w stosunku do przebiegu interakcji, traktując je bądź, jako czynnik konieczny do wystąpienia pełnej interakcji międzyludzkiej (J o n e s, G e r a r d, 1967) bądź jako czynnik warunkujący osiągnięcie celu interakcji (A r g y l e, 1971). Z. Z a b o r o w s k i (1973) przypisuje natomiast oczekiwaniom rolę czynnika wyznaczającego dynamikę interakcji.

Z punktu widzenia dydaktyki najbardziej trafna wydaje się funkcja oczekiwania jako czynnika warunkującego osiągnięcie celu. Wpływ oczekiwań nauczyciela wobec uczniów zdolnych i słabych badała również K. Skarżyńska, podkreślając zależność istniejącą między systemem oczekiwań nauczyciela a jego schematem percepcyjno-poznawczym ucznia (S k a r ż y ń s k a, 1981).

Różnice w sposobie traktowania przez nauczyciela uczniów dobrych i słabych omawiają także autorzy amerykańscy J. Brophy i T. Good, którzy opracowali model interakcji między nauczycielem i uczniem, uwzględniający wpływ oczekiwań nauczycieli wobec uczniów na jej przebieg (B r o p h y, G o o d, 1974). Badania nad wpływem oczekiwań nauczycieli na osiągnięcia szkolne uczniów prowadzone były już w latach pięćdziesiątych, a nieco później R. R o s e n t h a l i L. J a c o b s o n (1968) zajmowali się studiami nad zjawiskiem „samospelniających się przepowiedni”. Pojęcie to wprowadzone zostało już wcześniej przez R. Mortona na określenie sytuacji społecznych, w których błędna definicja sytuacji wywołuje takie zachowania, które z kolei zmieniają sytuację według fałszywej definicji. Oznacza to, że oczekiwania jednej osoby wywołane błędną definicją sytuacji powodują jej określone zachowania wobec drugiej osoby, co

prowokuje tę osobę do zachowań potwierdzających i zgodnych z oczekiwaniami pierwszej osoby.

Zagadnienie oczekiwań pośrednio omawiane jest w różnych publikacjach dotyczących kontaktów ucznia z nauczycielem, rozpatrywanych w kontekście ich przyczyn negatywnych bądź pozytywnych, wpływających najczęściej z cech osobowości nauczyciela czy ucznia. Problemem tym zajmuje się W. K o z ł o w s k i (1980), który omawia kwestię zaufania w kontaktach ucznia z nauczycielem jako jednego z głównych oczekiwań w tej relacji, co podkreśla także J. B. R o t t e r (1980), traktując zaufanie jako zmienną osobowościową i określając ją jako zgeneralizowanie oczekiwania, iż można polegać na słowach, obietnicach, wypowiedziach innej osoby. Wzajemne oczekiwania nauczyciela i ucznia pojmuje się również jako ekwiwalenty spodziewane w toku wzajemnych styczności (P o p l u c z, 1988). Zagadnienie oczekiwań występuje przede wszystkim w ramach psychologii społecznej, głównie jako kluczowe pojęcie w teoriach motywacji oraz w teoriach pełnienia ról społecznych.

Prowadząc rozważania na temat oczekiwań w aspekcie psychologicznym, należy potwierdzić założenia psychologii poznawczej, traktującej człowieka jako aktywnego odbiorcę informacji, który je przetwarza w toku własnych czynności i działań. Pojęcie „oczekiwania” odgrywa główną rolę w tej koncepcji, podkreśla się bowiem, iż system oczekiwań jest ważnym czynnikiem determinującym ludzkie zachowanie, stymulowane nie tylko przez przeszłość, ale również przez przyszłość, przez to, co człowiek antycypuje i przewiduje. J. K o z i e l e c k i (1976) wskazuje, iż ludzie formułują 2 rodzaje oczekiwań — pierwszy polega na przewidywaniu zdarzeń niezależnych od działania podmiotu, drugi sprowadza się do przewidywania konsekwencji własnego działania, a więc rezultatów wykonywania pewnej czynności, poprzedzonej często próbą określenia prawdopodobieństwa możliwych zjawisk. W przypadku interakcji: nauczyciel — uczeń mamy do czynienia przede wszystkim z drugim rodzajem oczekiwań.

2. Pojęcie oczekiwań w teoriach motywacji

Zagadnienie oczekiwań wiąże się ściśle z problematyką motywacji, co często podkreślane jest w różnych teoriach motywacji; szczególnie należy tu wymienić teorię Atkinsona, Irwina, McClellanda oraz prace Tolmana (M a d s e n, 1980). Teoria Atkinsona dotycząca motywacji osiągnięć stanowi odmianę teorii decyzji, wywodzącej się głównie z ekonomii; podkreśla się tu, iż jednostka podejmuje swoje decyzje na podstawie ryzyka okre-

ślanego poprzez wartości lub użyteczność ewentualnych przynęt. W terminach matematycznych wyraża się to w formie następującego wzoru:

$$\text{Wybór} = f(\text{Wartość} \times \text{Prawdopodobieństwo Sukcesu})$$

Atkinson wykorzystując niniejszy wzór, wyraził go, operując terminologią i aparaturą pojęciową teorii motywacji:

$$\text{Wzbudzony motyw} = f(\text{Dyspozycja motywacyjna} \times \text{Przynęta} \times \text{Oczekiwanie})$$

We wzorze tym Atkinson rozumie kolejno:

- przynętę jako wartość,
- oczekiwanie jako prawdopodobieństwo sukcesu,
- dyspozycję motywacyjną jako potwierdzenie faktu, iż istnieją różnice indywidualne, ignorowane w ujęciach ekonomicznych i matematycznych.

Ponadto przyjmuje on w swej teorii termin „tendencja” do określenia aktualnego stanu motywacji; w przypadku motywacji osiągnięć, a z taką mamy do czynienia w procesie nauczania — uczenia się, może on przyjąć formy tendencji do osiągania sukcesu bądź tendencji do unikania niepowodzenia. Warto nadmienić, iż w teoriach motywacji osiągnięć termin „motywacja” oznacza stan dążenia do jakiegoś celu.

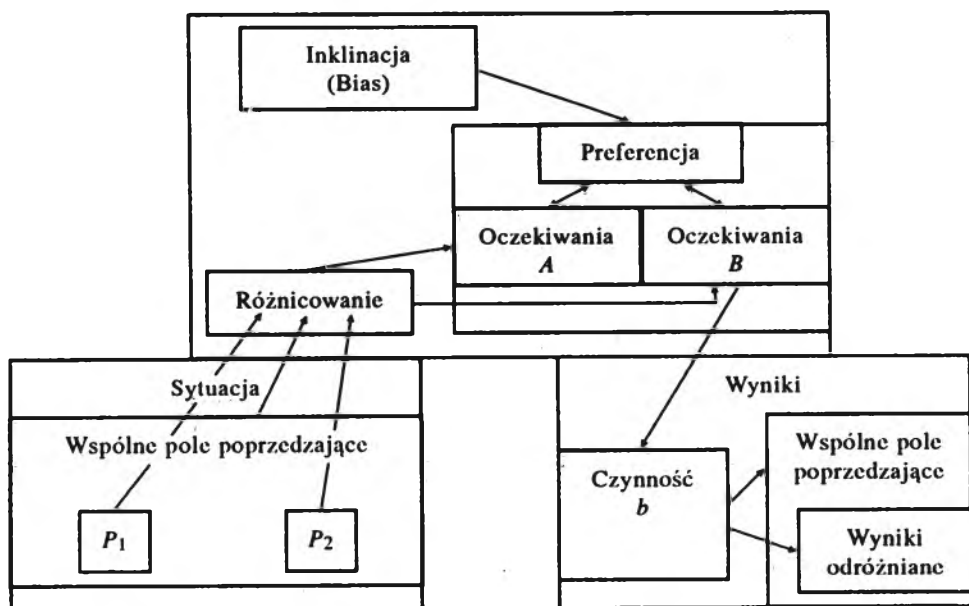
„Oczekiwanie” w teorii Atkinsona stanowi termin kierunkowy, odnoszący się do zmiennej poznawczej, powodującej wybór określonego działania i ukierunkowanie go na cel (H i l g a r d, 1961). Oznacza to, iż zachowanie człowieka zdeterminowane jest przez zewnętrzne podniety, oczekiwanie wyniku oraz przez osobistą dyspozycję, czyli motyw. Szczególnie istotne wydaje się określenie faktu, iż dyspozycje jednostki, jej motywy są nabyte w trakcie wychowania, natomiast oczekiwania są głównie zdeterminowane przez bodźce pochodzące z sytuacji zadaniowej, do której można właściwie sprowadzić istotę procesu kształcenia. Ważny jest tu stopień trudności zadania, czyli względne prawdopodobieństwo sukcesu lub niepowodzenia, o czym winni szczególnie pamiętać nauczyciele, formułując zadania dla uczniów. Teoria Atkinsona dowodzi ważności oczekiwań w sterowaniu zachowaniem jednostki.

Oczekiwanie jako prawdopodobieństwo sukcesu jest głównym motywem do podjęcia określonego działania; przenosząc więc to stwierdzenie do dydaktyki, należy docenić znaczenie wzajemnych oczekiwań uczniów i nauczycieli dla efektywności procesu nauczania — uczenia się.

Inną teorią, zasługującą na uwagę ze względu na podejmowany temat, jest oryginalna teoria motywacji F. W. I r w i n a (1971), który łączy preferencje i oczekiwania, określając je jako dyspozycyjne stany organizmu, zmiany zaś w zakresie tych stanów, takie jak np. uczenie się, jako procesy. Stwierdza on również, iż psychologia dąży do powiązania tych stanów i procesów z uprzednimi oraz towarzyszącymi im zmiennymi z jednej strony, a z czynnościami z drugiej. Z rozważań Irwina wynika, że traktuje on preferencje oraz oczekiwania jako stany obserwowane pośrednio poprzez zachowanie; wyjaśniając zaś ich logiczne właściwości co do wyniku czynności, stwierdza, iż nie są one stałą właściwością organizmu, ale zmieniają się pod wpływem różnych zmiennych. Model tej teorii (schemat 1) uwidacznia, że skutkiem czynności są wyniki obejmujące „wspólne pole wyników” oraz „wyniki odróżniane”. Triada, jaką tworzą: preferencja pożądana bądź awersja, oczekiwanie *a* i oczekiwanie *b*, determinuje czynność. Na preferencje wpływa inklinacja obejmująca stany emocjonalne, oczekiwania zaś powstają pod wpływem sytuacji tworzonej wspólnie przez „wspólne pole poprzedzające” oraz „właściwości różnicowalne” w danej sytuacji (I r w i n, 1971).

S c h e m a t 1

Teoria motywacji
(Według: I r w i n, 1971)



W procesie nauczania — uczenia się, rozpatrywanym w kontekście czynności nauczyciela i uczniów, nakierowanym na osiągnięcie określonego wyniku w postaci wykonania pewnego zadania, przedstawione przez Irwiną zależność wydają się szczególnie widoczne i winne być uwzględniane w pracy dydaktycznej.

3. Oczekiwanie a proces afektywny

Problem oczekiwań odnajdujemy także w pracach McClelland (C o f e r, A p p l e y, 1972) który twierdzi, iż motywację działania trzeba rozpatrywać w kategorii oczekiwań i działań zmierzających do ich realizacji. Uważa on wszystkie motywy za wyuczone tendencje do dążenia lub unikania. Dążenie pojawia się, gdy bodźce sygnałowe wyzwalają oczekiwanie wystąpienia efektu pozytywnego w danej sytuacji, unikanie zaś występuje, gdy bodziec sygnałowy wzbudza przewidywanie uczucia przykrości. McClelland wiąże więc oczekiwania z procesem afektywnym, próbując identyfikować afekty pozytywne i negatywne. Zakłada, iż rozbieżność między oczekiwaniem, rozumianym jako poziom adaptacji, a percepcją jest źródłem powstania pierwotnego, nie wyuczonego afektu. Jeśli zatem zdarzenie jest takie, jak oczekiwano, to nie reaguje się emocjonalnie; jeśli zaś bodźce te różnią się o jakąś wielkość od oczekiwań, to reaguje się afektem, co może doprowadzić w następstwie do powstania motywacji na zasadzie kojarzenia sygnałów. Wielkość rozbieżności decyduje o charakterze negatywnym bądź pozytywnym emocji. Uważa się, że małe rozbieżności przynoszą afekt pozytywny, natomiast zbyt duże wywołują afekt negatywny.

Przenosząc te założenia do dydaktyki, można przypuszczać, że jeśli oczekiwania uczniów znajdują bardzo nieznaczne potwierdzenie w działaniu nauczyciela i funkcjonowaniu szkoły, to ich motywacja obniży się gwałtownie. Pożądana natomiast wydaje się mała dysproporcja, która może być czynnikiem motywującym ucznia do podjęcia większego wysiłku, skoro widzi on możliwość realizacji swych oczekiwań. Potwierdzenie lub niepotwierdzenie oczekiwań można osiągnąć w wielu wymiarach i w odniesieniu do wielorakich poziomów adaptacji, co powoduje ogromne różnicowanie rodzajów i poziomów motywacji jednostkowych. Konieczne wydaje się więc, by nauczyciel starał się indywidualnie rozpoznawać oczekiwania poszczególnych uczniów i odpowiednio modyfikować działania dydaktyczne.

4. Oczekiwania a pełnienie roli

W stosunkach społecznych osoby nie tylko błędnie spostrzegają zachowanie partnerów, ale często przejawiają wobec nich różnego rodzaju oczekiwania. Zależy to w dużej mierze od rodzaju interakcji, w jakiej pozostają partnerzy. Każda bardziej trwała forma wzajemnego przystosowania może być określona jako pewien stosunek ról. Konkretny rodzaj stosunku, jakim jest np. stosunek nauczyciela i ucznia, charakteryzuje się wzajemnym uzależnianiem zachowań każdej z osób nim objętej. Warunek przystosowania stanowi wspólny układ wzajemnych oczekiwań osób wchodzących w interakcję, włączając w to również przewidywanie oczekiwań jednego partnera wobec drugiego. Nie można jednak określić jednoznacznie zależności między antycypacją oczekiwań a wzajemnym przystosowaniem jednostek. Jednostka, w naszym przypadku uczeń, może wiedzieć czego się od niej oczekuje, ale nie znajduje w sobie motywacji, aby spełnić owe oczekiwania, albo nie jest w stanie im sprostać. Jeśli zatem oczekiwania mają pełnić pozytywną rolę we wzajemnej adaptacji, to partnerzy powinni znać swoje oczekiwania, które z kolei muszą korespondować z obiektywnym stanem rzeczywistości, czyli być możliwe do realizacji. Partnerzy zaś winni odnajdywać w sobie motywację do ich realizacji.

Znajomość oczekiwań partnera jest uwarunkowana w dużej mierze przeszłymi doświadczeniami, dzięki którym może nastąpić zbliżenie na płaszczyźnie wzajemnych oczekiwań, wskutek obserwowania swoich reakcji i zachowań, stanowiących bodziec dla partnera, dających możliwość interpretowania ich w kategoriach takiego stosunku ról, jakiego partnerzy od siebie oczekują, czyli pozwalających na lepsze rozpoznawanie oczekiwań oraz, w konsekwencji, na ich realizację. Nie zrealizowane oczekiwania mogą powodować konflikt i frustrację. Często źródłem konfliktu staje się sprzeczność oczekiwań pod adresem roli, co jest konsekwencją jednoczesnej przynależności do różnych grup, np. do klasy szkolnej (pełnienie roli ucznia) oraz grupy rówieśniczej. W takiej sytuacji jednostka narażona bywa na jednoczesne oddziaływanie sprzecznych nacisków. Mogą wystąpić 2 konflikty równocześnie, np. człowiek oczekuje, że będzie musiał robić coś, czego robić nie chce, a jednocześnie stanie w obliczu sprzecznych oczekiwań. Konflikt ról wynikający z oczekiwań może mieć podstawę w niechęci jednego partnera do oczekiwań drugiego.

Nie zawsze mamy jednak do czynienia z konfliktem w ramach różnych stosunków ról; konieczne jest jednak, by jednostka podzielała normatywne oczekiwania swoich różnorodnych partnerów w odniesieniu do odmiennych w każdym przypadku stosunków. Istotne jest to, by w specyficznych

sytuacjach istniał układ oczekiwań ważniejszy, odpowiedni dla różnych grup (N e w c o m b, T u r n e r, C o n v e r s e, 1970).

Pełnienie jakiejkolwiek roli wiąże się z określonymi zadaniami, których wykonywanie ułatwia spełnienie związanych z daną rolą oczekiwań. Warto jeszcze raz podkreślić konieczność rozeznania we wzajemnych oczekiwaniach, które determinuje łatwość nawiązywania kontaktów; efektywność współdziałania ułatwia zaspokajanie potrzeb partnera interakcji, co wpływa na pomyślną współpracę w sposób zasadniczy.

5. Istota problemu oczekiwań w interakcji uczeń — nauczyciel

Poznanie oczekiwań i ich uwzględnianie w kontaktach uczeń — nauczyciel to problem wysoce złożony, wymagający dogłębnych badań teoretycznych i empirycznych, uwzględniających obydwu partnerów interakcji, a więc nauczyciela i ucznia.

Oczekiwanie nauczycieli wobec uczniów

Sposób oddziaływania nauczyciela na uczniów w trakcie pracy dydaktycznej jest w dużej mierze wyznaczony poprzez jego oczekiwania wobec uczniów, co w konsekwencji powoduje takie ich zachowania, które potwierdzają te oczekiwania. Badania oczekiwań nauczycieli podejmowano wielokrotnie, toteż mają one długoletnią tradycję. Podkreśla się przede wszystkim wpływ oczekiwań nauczycieli na osiągnięcia szkolne uczniów. Nauczyciel wchodząc w interakcję z uczniem, stara się stworzyć jego obraz, zbierając stopniowo wiedzę o nim. D. Hargreaves (H a r g r e a v e s, H e s t e r, M e l l o r, 1975) uważa, że nauczyciel buduje obraz ucznia etapami, poczynając od luźnych spostrzeżeń i spekulacji myślowych, poprzez etap „rozpracowania”, kiedy stara się przewidzieć zachowanie ucznia i zarazem sklasyfikować go w obrębie jakiegoś typu, aż do ostatniej fazy, kiedy nauczyciel upewni się, że obraz dobrze oddaje rzeczywistość.

P. W o o d s (1983) w swych badaniach dowodzi, iż część nauczycieli nie wychodzi poza etap luźnych spostrzeżeń i spekulacji. Ponadto nauczyciele często nie posiadają wiedzy o uczniu. Pojawia się poza tym zjawisko etykietowania ucznia i przejmowania pewnej obiegowej opinii o nim. Nauczyciel zamyka się wówczas na jakiegokolwiek nowe spostrzeżenia, utrwalając w sobie

wyrobioną opinię i stereotypy na temat danego dziecka. Zjawisko to, znane w literaturze brytyjskiej jako „reifikacja” (Green, 1977), jest ściśle związane z wcześniej już wspomnianym mechanizmem samosprawdzających się przepowiedni, którymi zaczęto szeroko interesować się po badaniach R. Rosenthala i L. Jacobsona (1968). Prowadzono wiele badań, które potwierdzają założenie, iż uczniowie będą zachowywali się w taki sposób, jakiego wymagają od nich nauczyciele, a raczej jaki im przypisują. Jeśli więc nauczyciel daje uczniowi wiele razy do zrozumienia, że jest niemądry i niezdolny, zacznie się on w końcu tak zachowywać. Problem ten wiąże się ściśle z kwestią różnego zachowania się nauczycieli w stosunku do uczniów zdolnych i niezdolnych oraz różnego ich oceniania. Zależność strategii oceniania ucznia od spostrzegania jego zdolności badała K. Skarżyńska (1981), dowodząc, iż nauczyciel modyfikuje swoją strukturę czynności pod wpływem poczynionych spostrzeżeń, stwarzając inną sytuację uczniowi zdolnemu, a inną niezdolnemu. W rezultacie uczeń spostrzegany jako niezdolny znajduje się w gorszej sytuacji. Nauczyciel jest z nim w luźniejszej relacji, mniej mu pomaga oraz stosuje inną strategię nagradzania i karania, skazując niejako tego ucznia na uzyskiwanie gorszych wyników.

Badania prowadzone przez Keddiego potwierdzają tezę, iż nauczyciele mają inne oczekiwania i wymagania w stosunku do uczniów zdolnych i niezdolnych, oraz wykazują, iż ustalają oni inne normy zachowania dla poszczególnych grup uczniów. Zmienia się także intensywność pracy nauczyciela w zależności od typu ucznia. Często zdarza się, że nauczyciel sądzi, iż nie warto czegoś wyjaśniać uczniowi niezdolnemu, ale jest sens to samo tłumaczyć uczniowi zdolnemu. Różnice w postępowaniu nauczyciela wobec uczniów spostrzeganych jako zdolni i niezdolni nie służą wyrównaniu poziomu wykonywania zadań przez obydwie grupy uczniów; raczej przeciwnie — powodują pogłębianie się różnic między uczniami zdolnymi i niezdolnymi. Badanie problemu oczekiwań nauczycieli i ocenianie struktury ich czynności wymaga jednak analizy wielu zmiennych; przedstawioną więc tu analizę można traktować jedynie jako zasygnalizowanie problemu.

Oczekiwania uczniów

Oczekiwania zawsze wyznaczają punkt startowy interakcji. Uczniowie przychodząc do szkoły, formułują pewne preconcepcje, czegoś spodziewają się od nauczyciela i szkoły. Analiza oczekiwań uczniów wydaje się nawet problemem najważniejszym, gdyż uczniowie często nie uświadamiają sobie swoich oczekiwań, nie potrafią określić ich źródła.

Oczekiwania formułowane są po części pod wpływem kontaktu z nauczycielami, można je więc traktować jako preliminarz interakcji nauczyciel — uczeń, jako stały składnik tej interakcji oraz jako jej rezultaty (J a n o w s k i, 1989). Prowadzono wiele badań nad oczekiwaniami uczniów w stosunku do cech osobowości nauczyciela oraz jego stylu kierowania. Przykładowo, badania prowadzone przez R. Nasha dowodzą, iż 12-letni uczniowie oceniają nauczyciela za pomocą 6 wymiarów:

1. Utrzymanie porządku.
2. Nauczanie.
3. Tłumaczenie rzeczy trudnych.
4. Interesujące prowadzenie zajęć.
5. Sprawiedliwość i uczciwość.
6. Przyjazne nastawienie.

Oczekiwania te potwierdzają założenie, iż uczniowie wymagają aktywnej roli nauczyciela, sami zaś wolą być pasywni, przyjmując postawę odbiorców (S t u b b s, D e l a m o n t, eds., 1976).

Badania W o o d s a (1983) dowodzą, iż uczniowie oczekują, by ich uczono, oceniano i wymagano od nich. Niespełnianie tych oczekiwań wywołuje brak respektu w stosunku do nauczyciela. Uczniowie oczekują, że nauczyciel stworzy pewne ramy dla ich zachowań, z jednoczesnym zachowaniem pewnej swobody dla ich własnych decyzji. Stwierdzenia te mogą wydawać się nieco dziwne przy obecnej tendencji do propagowania demokratycznego stylu kierowania, w którego ramach aktywność uczniów jest niezbędna. Styl demokratyczny daje uczniom większą wolność i swobodę, co może być — z jednej strony — czynnikiem motywującym, ale równocześnie — z drugiej strony — może pogłębić niepokój i niepewność części uczniów, którzy lepiej funkcjonują w warunkach lekko autokratycznego nauczania.

Nauczyciele są oceniani przez uczniów ze względu na wiele czynników, co z kolei staje się podstawą do formułowania określonych oczekiwań wobec nich, które próbowano sklasyfikować w kilku kategoriach (P o p l u c z, 1988):

- oczekiwania poznawcze, dotyczące wiedzy i prowadzenia lekcji przez nauczyciela;
- oczekiwania promocyjne, związane z uzyskiwaniem dobrych ocen;
- oczekiwania moralne, takie jak: poczucie bezpieczeństwa, zaufanie, uznanie;
- oczekiwania społeczne, wyrażające się w miłej atmosferze, współpracy;
- oczekiwania twórcze, takie jak rozwój indywidualności i wszelkie doznania intelektualne;
- oczekiwania osobowe, dotyczące cech osobowości nauczycieli.

Badanie oczekiwań szkolnych uczniów wymaga, podobnie jak w przypadku nauczycieli, uwzględnienia wielu zmiennych, mających wpływ na ich kształt, takich jak:

- geneza i źródło istniejących oczekiwań;
- rozwój i przeobrażanie się oczekiwań w trakcie nauki szkolnej;
- zależność oczekiwań od typu ucznia;
- oczekiwania uczniów a ich stosunek do nauki szkolnej;
- poziom aspiracji i samoocena uczniów;
- stan realizacji oczekiwań.

Problem oczekiwań szkolnych uczniów oraz nauczycieli przedstawiony zarysowo w aspekcie różnych teorii psychologicznych jest zagadnieniem niezmiernie istotnym dla problematyki dydaktyczno-wychowawczej. Zasygnalizowana tu kwestia wpływu oczekiwań nauczycieli na poziom osiągnięć uczniów oraz znaczenie oczekiwań szkolnych uczniów jako czynnika silnie motywującego wydają się ważnym problemem w analizie i badaniu skuteczności procesu kształcenia.

Warto dodać, iż pewien rodzaj uczenia się klasyfikowany jako odruch warunkowy może być w rzeczywistości uczeniem się znaków, które Tolman definiuje jako nabyte oczekiwania (Hilgard, 1961). Oznacza to, że oczekiwania często zmieniają się, są tworem dynamicznym, co wypływa również z samej dynamiki interakcji. Nauczyciel powinien zatem poprzez swoje czynności modyfikować oczekiwania swych uczniów.

Bibliografia

- Agryle M., 1971: *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. London, Penguin Books.
- Brophy J., Good T., 1974: *Teacher — Student Relationships: Causes and Consequences*. New York, Holt, Rinehart and Winston INC.
- Cofler C. N., Appley M. M., 1972: *Motywacja: teoria i badania*. Warszawa, PWN
- Green A., 1977: *Structural Features of the Classroom*. In: Woods W., Hammersley, P.: *School and Experience*. London, Croom Helm.
- Hargreaves D., Hester S., Mellor F., 1975: *Experience in Classroom*. London, Ractledge and Kegan Paul.
- Hilgard E. R., 1961: *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa, PWN.
- Irwin F. W. 1971: *Intentional Behaviour and Motivation — a Cognitive Theory*.
- Janowski A., 1989: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, WSiP.
- Jones E. E., Gerard B. H., 1967: *Foundations of Social Psychology*. New York, Wiley.
- Keddie N., 1971: *Classroom knowledge*. In: Young W.: *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London, Collier Macmillan.
- Kozielecki J., 1976: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, PIW.

- K o z ł o w s k i W., 1980: *Zaufanie w kontaktach ucznia z nauczycielem*. „Nowa Szkoła”, nr 2.
- M a d s e n K. B., 1980: *Współczesne teorie motywacji*. Warszawa, PWN.
- N a s h R., 1976: *Pupils Expectations of Their Teachers*. In: *Explorations in Classroom*. Eds. W. M. S t u b b s, S. D e l a m o n t. New York, John Wiley and Sons.
- N e w c o m b T., T u r n e r R., C o n v e r s e P., 1970: *Psychologia społeczna*. Warszawa, PWN.
- P o p ł u c z J., 1988: *Problem wzajemnych oczekiwań uczniów i nauczycieli*. „Ruch Pedagogiczny”, T. 1—2, nr 35.
- R o t t e r J. B., 1980: *Interpersonal Trust, Trustworthiness and Gullibility*. „American Psychologist”, Vol. 35, No. 1.
- R o s e n t h a l R., J a c o b s o n L., 1968: *Pygmalion in The Classroom. Teacher Expectation and Pupil Intellectual Development*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- S k a r ż y Ń s k a K., 1981: *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa, PWN.
- S t u b b s W. M., D e l a m o n t S., eds., 1976: *Explorations in Classroom*. New York, John Wiley and Sons.
- W o o d s P., 1983: *Sociology and The School. An Interactionist Viewpoint*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Z a b o r o w s k i Z., 1973: *Teoria równowagi interpersonalnej*. „Nowa Szkoła”, nr 6.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. I	s. 32-41
------------	--	---------------	---------------------	------	----------



Ewa BROMBOSZCZ

Rola reklamy telewizyjnej w procesie socjalizacji konsumpcji u dzieci

Wstęp

Psychologia ekonomiczna, dynamicznie rozwijająca się od kilku lat dziedzina psychologii, stawia pytania o prawa rządzące funkcjonowaniem człowieka w świecie ekonomicznym. Coraz częściej pytania te dotyczą również wpływu ekonomii na dziecko, jego życie i rozwój oraz tego, jak należy przygotować je do podejmowania ról ekonomicznych w odpowiedzialnym dorosłym życiu. Powstaje więc pytanie, czy rozwój ekonomiczny dzieci można objąć działaniami wychowawczymi, kierując lub wspomagając je w procesie wchodzenia w ekonomiczny świat dorosłych.

Sytuacja ekonomiczna dziecka jest bardzo specyficzna. Charakteryzuje się ona jego całkowitą materialną zależnością od dorosłych, co uniemożliwia mu spełnianie podstawowej roli ekonomicznej, jaką jest bycie niezależnym konsumentem. Jednak zanim dziecko świadomie wkroczy w życie, usamodzielniając się, zajmując w nim określoną pozycję, podejmując pracę, uczestnicząc również w konsumpcji dóbr i kształtowaniu rynku, zaczyna dość wcześnie zauważać rolę konsumenta i przygotowywać się do niej w toku procesu określanego mianem socjalizacji konsumpcji.

Pojęcie socjalizacji konsumpcji

Socjalizacja konsumpcji jest związana z socjalizacją w ogóle, definiowaną przez Ziegler i Child (1969, za: Watie z i Roland-L é v y, 1989) jako proces, przez który jednostka rozwija transakcje z innymi ludźmi, nabywając doświadczeń, na podstawie których tworzy specyficzne wzory społeczne istotne dla późniejszego zachowania. Socjalizacja jest inicjowanym przez osobę dorosłą procesem, poprzez który dziecko rozwija się. Socjalizacja konsumpcji wiąże się ze zdobywaniem wiedzy i określonych postaw wywołujących zachowania konsumpcyjne. Powinny one iść w parze z coraz lepszym rozumowaniem ekonomicznym oraz zachowaniami podporządkowanymi oczekiwaniom społecznym w życiu i funkcjonowaniu ekonomicznym.

Według Warda (1980, za: Carlson, Grossbart, 1988), socjalizacja konsumpcji to proces, dzięki któremu młodzi ludzie nabywają umiejętności, wiedzy i przyswajają postawy istotne dla ich funkcjonowania w warunkach gospodarki rynkowej. Nabywanie zwyczajów i internalizacja wartości akceptowanych w kulturze mogą odbywać się w różny sposób. Podstawową drogą nabywania tej wiedzy jest obserwacja rodziców, a czasem w różnym stopniu uczestniczenie w ich decyzjach konsumenckich.

Dzieci są początkowo konsumentami biernymi, ze względu na swą ekonomiczną zależność w zasadzie podporządkowują się decyzjom rodziców. Jednak zbierając informacje o produktach, kupując samodzielnie dla siebie (początkowo głównie słodczyce) lub rodziny (proszone o to sporadycznie bądź z okazji jakichś uroczystości), starając się wpływać na decyzje rodziców, prosząc o coś czy doradzając zakup jedzenia, napojów, środków czystości, stopniowo stają się same konsumentami. Doświadczenia te są wzorcami dla ich przyszłej konsumpcji.

Istotną rolę w socjalizacji konsumpcji przypisuje się mass mediom, głównie telewizji, szczególnie zaś reklamie telewizyjnej, adresowanej coraz częściej, również w Polsce, do dziecięcej publiczności. Czynniki ten, obok oddziaływań rodziny, uznawany jest przez psychologów ekonomicznych za najistotniejszy w kształtowaniu postaw dzieci jako przyszłych konsumentów.

Niektóre z problemów, podejmowanych w badaniach przez psychologów zajmujących się procesem rozwoju ekonomicznego dziecka, zostaną obecnie omówione: wpływ rodziców na konsumpcję dzieci, jej inicjowanie i kształtowanie przez telewizję, a także pewne konsekwencje poznawcze i behawioralne oglądania reklam.

Wpływ rodziców na socjalizację konsumpcji dzieci

Na socjalizację konsumpcji dzieci, jako integralną część ogólnego procesu socjalizacji, mają wpływ przede wszystkim rodzice i reprezentowany przez nich styl wychowawczy. Problem ten był przedmiotem badań *Carlsona i Grossbarta* (1988), które koncentrowały się na kontroli wpływu postaw rodziców na socjalizację ekonomiczną dzieci. Przyjęto za *Beckera* (1990) trójwymiarowy model postaw rodzicielskich, opisanych przez następujące bieguny zachowań: pozostawianie swobody — kontrola; ciepło — wrogość; spokojny dystans — niepokój emocjonalny, oraz następujące style rodzicielskie: autorytarny, zaniedbujący, rygorystycznie kontrolujący, autorytatywny, permissywny.

Zbadano za pomocą kwestionariusza wyłącznie matki, jako bardziej oswojone z rynkiem, mające wpływ na dzieci i najsilniej oddziałujące na nie. Uwagę skupiono na autonomii konsumpcji dziecka, komunikacji między dzieckiem a rodzicem na temat konsumpcji oraz stopniu kontrolowania konsumpcji dziecka i oglądania przez nie telewizji. Postawiono kilka hipotez.

Pierwsza wiązała się z autonomią konsumpcji dziecka. Zgodnie z profilami stylów rodzicielskich autonomia dawana dziecku powinna być różna — najmniejsza, jak się spodziewano, u rodziców autorytarnych i rygorystycznie kontrolujących, stopniowo coraz większa u autorytatywnych, następnie permissywnych i zaniedbujących.

Druga hipoteza dotyczyła komunikacji rodzic — dziecko w odniesieniu do konsumpcji. Rodzice autorytarni i rygorystyczni generalnie ograniczają komunikację, a więc powinni tak postępować również w wypadku komunikacji dotyczącej konsumpcji. Dziecko przyjmuje więc w takiej sytuacji rolę uległą.

Hipoteza trzecia odnosiła się do restrykcji, ograniczania i kontrolowania konsumpcji dziecka, a także jego kontaktu z mediami. Analogicznie do autonomii konsumpcji dziecka największą skłonność do kontrolowania powinni wykazywać rodzice autorytarni.

Rezultaty badania były, jak się okazało, generalnie zgodne z przewidywaniami dotyczącymi tendencji w socjalizacji konsumpcji, w zależności od stylów rodzicielskich. *Carlson i Grossbart* (1988) pokazali, że style socjalizacji mogą być kluczowym pośrednikiem w socjalizacji konsumpcji. Poprzez wpływ na dotyczącą jej komunikację, zwyczaje konsumpcyjne dziecka, autonomię konsumpcji rodzice przygotowują je do podjęcia przyszłej roli ekonomicznej i dokonywania samodzielnych wyborów konsumpcyjnych.

Wydaje się jednak, że dla możliwości uogólnienia tych wyników konieczne byłoby również zbadanie całych rodzin, uwzględnienie także odmiennych warunków gospodarczych oraz przeprowadzenie badań longitudinalnych.

Wpływ reklamy telewizyjnej na kształtowanie się konsumpcji dzieci

Badanie Carlsona i Grossbarta (1988) koncentrowało się na postawach rodziców, szczególnie matek i ich wpływie na socjalizację konsumpcji dzieci. Natomiast problemem podejmowanym najczęściej w badaniach nad czynnikami oddziałującymi na konsumpcję dzieci były rezultaty oglądania telewizji przez rodzinę lub reakcje rodziców na oglądanie reklam przez dzieci. Przykładowo, Atkin (1975, za: Carlson, Grossbart, 1988) poddał badaniu matki, które nie akceptowały oglądania reklam przez dzieci; Roper (1977, za: Carlson, Grossbart, 1988) zajął się odpornością rodziców na reklamy; Ward, Wackman, Levinson (1972, za: Carlson, Grossbart, 1988) badali poziom negatywnego stosunku rodziców do reklam.

Wpływ reklamy telewizyjnej na dzieci badany był szeroko. Obecna bibliografia zawiera kilkaset tytułów. Zainteresowanie tym problemem wynika z faktu, że dzieci oglądają wielką liczbę reklam, np. w USA — jak oblicza się — 20 tysięcy rocznie, a więc około 3 godziny tygodniowo (Adler, 1977, za: Lea, Tarry, Wibley, 1987).

Próba uchwycenia wpływu telewizji na dzieci zmusza badacza do kontroli zarówno specyficzności komunikacji telewizyjnej, jak i charakterystycznych cech dzieciństwa, do których należą brak dojrzałości emocjonalnej i intelektualnej oraz sytuacja społeczna dziecka, charakteryzująca się zależnością ekonomiczną, uniemożliwiającą mu w pełni samodzielne podjęcie roli konsumenta. Oceniając dziecięcą publiczność, trzeba zauważyć 2 ważne aspekty: po pierwsze — wrażliwość dziecka, z powodu jego naturalnej wiarygodności; po drugie — wpływ telewizji na dziecko może doprowadzić do szkód psychicznych, moralnych i fizycznych przez zaburzenie harmonii psychicznej, w której dziecko powinno się wychowywać. Zbyt częste oglądanie telewizji może niekorzystnie wpływać na zdrowie dziecka, m.in. przez blokowanie innych rodzajów jego aktywności. Treści, które przyswaja dziecko, oglądając programy nie przeznaczone dla niego, jak i reklamy telewizyjne dla dorosłych czy dzieci, oddziałują na nie, wywołując wewnętrzne konflikty, czasem prowadząc nawet do nieporozumień i konfliktów z otoczeniem.

Jak wykazują dotychczasowe badania, dzieci w wieku 9—10 lat szczególnie interesują się reklamami w porównaniu z innymi programami. Reagują na nie kontrastowo (entuzjazm lub odrzucenie), ulegają głównym funkcjom reklam (kuszącej i informatycznej), zauważają swoją rolę ekonomiczną. W latach 1986—1987 dzieci w wieku 8—16 lat oglądały we Francji telewizję przez około 2 godziny dziennie. Nadawano wtedy 18 minut reklam dziennie. W roku 1988

emisja reklam wzrosła do 6 minut na godzinę. Dziecko oglądało więc przeciętnie 40—70 reklam dziennie (L a s s a r r e, 1985).

W a t i e z, R o l a n d-L é v y (1989) podejmując próbę wyłonienia czynników, od których zależy socjalizacja konsumpcji, skupiły się właśnie na roli telewizji, ponieważ — jak się wydaje — szczególnie dzieci są pod jej wpływem. Przebadaly one 155 dzieci francuskich, w wieku od 9 do 12 lat (80 chłopców, 75 dziewcząt). Badane dzieci pochodziły ze wszystkich środowisk społeczno-ekonomicznych, miały podobne osiągnięcia szkolne, patrzyły na telewizję około 2,5 godziny dziennie (50% o.b.), 3,5—6,5 godziny dziennie (34% o.b.) albo mniej niż 1 godzinę (16% o.b.).

W badaniach interesowano się głównie postawami dzieci w stosunku do reklam; preferencjami dzieci i ich wiedzą o produktach; oceną wartości produktów oraz percepcją procesu zachęcania do kupna (kuszenia) i informacji o reklamowanych towarach. Badania przeprowadzono w szkole, w grupach, a następnie dzieci odpowiadały na pytania zawarte w kwestionariuszu. Sprawdzano poziom wiedzy i postawy wobec 3 produktów żywnościowych: płatki zbożowe, napoje, ser.

Jak się okazało, 51,2% spośród badanych dzieci nie lubiło reklam (22,5% uważało, że są męczące; 25% — głupie). 33,7% o.b. uzasadniło negatywny stosunek do reklam tym, że przerywają one filmy i ciekawe programy. Wśród dzieci lubiących reklamy 45% uważało je za wspaniałe i zabawne, a 27% wskazało na pożądany dla nabywcy aspekt informacyjny.

Faworytem dzieci wśród reklamowanych napojów była coca-cola — akcentowano, że ma bąbelki i jest smaczna. Drugie miejsce zajął sok pomarańczowy, ponieważ jest, zdaniem dzieci, smaczny, zawiera witaminy i nie ma bąbelków. Za najlepsze dla zdrowia dzieci uznali mleko.

Po upływie miesiąca osoby badane zostały poddane eksperymentowi. Ich zadanie polegało na analizie reklamy płatków zbożowych, napojów i sera oraz udzieleniu odpowiedzi na pytania dotyczące tych produktów. Informacje w reklamie nie były wyrażane słownie, a ich forma akcentowała szczęście, humor, muzykę, miłość. Wypowiedzi dzieci były pod wyraźnym wpływem reklam telewizyjnych. Zauważały one i zapamiętywały reklamę, jak również reklamowany produkt, nawet jeśli nie lubiły reklam, wyobrażały sobie nawet, pod wpływem atrakcyjnego obrazu, nieobecne informacje pozytywne. Uważały np. że coca-cola jest dobra dla zdrowia. Z powodu dużej liczby reklam oglądanych przez dzieci, wynik badania, przeprowadzonego przez Watiez i Roland-Lévy, nasuwa refleksję o konieczności podjęcia edukacji żywieniowej, która mogłaby opierać się np. na krytycznej analizie reklam telewizyjnych.

Reklama a preferencje dotyczące produktu i zachowanie dzieci w sklepie

Reklama telewizyjna odgrywa prawdopodobnie rolę dominującą w tworzeniu dziecięcych preferencji produktów, zwiększając pragnienie, chęć kupienia, konsumpcję oglądanych w telewizji towarów. Badanie 10—14-latków w USA wykazało, że jadali oni chętniej reklamowane płatki zbożowe i słodczyce oraz chipsy i hot dogi. Duży związek z oglądalnością reklam ma również jedzenie między posiłkami, stosowanie kremów przeciwtwardzikowych, środków myjących i dezodorantów (A t k i n, 1980, za: L e a, T a r p y, W e b l e y, 1987). Dzieci zainteresowane jedzeniem i użyciem środków kosmetycznych chętniej też oglądają reklamy, szukając w nich pożądaných dla siebie informacji.

Szczególnie interesujące wydaje się to, jak wpływają na zachowanie i preferencje dzieci reklamy jedzenia, ponieważ potrzeby związane z zaspokajaniem głodu i pragnienia dominują w dzieciństwie. Jak było to wspomniane wcześniej, dziecko kupuje samo głównie słodczyce oraz w około 70% wpływa, wywierając nacisk na rodziców, na zakup produktów spożywczych dla całej rodziny (L a s s a r r e, 1985). Sponsorzy reklam są często świadomi tej siły dzieci, więc produkty spożywcze zajmują najwięcej miejsca w reklamach. Ich powodzenie zależy od łączenia takich elementów, z którymi chętnie identyfikuje się młoda widownia, np. wolność, przyjaźń, przygoda, przyjemność, sport (L a m b e r t, 1987, za: W a t i e z, R o l a n d-L é v y, 1989).

Badając wpływ reklamy na zachowanie się dzieci, G o l d b e r g i G o r n (1982, za: L e a, T a r p y, W e b l e y, 1987) pokazywali badanym, w trakcie letniego obozu, półgodzinne programy telewizyjne przed podwieczorkiem, zawierające reklamy owoców lub słodczych, w których podawano informacje o zawartości cukru. Dzieci oglądające reklamy słodczych, mające do wyboru na podwieczorek słodczyce lub owoce, częściej wybierały słodczyce, mimo że wiedziały, iż lekarz oczekuje raczej jedzenia owoców. To, czy świadomość ta i zachowanie zostało uaktywnione, zależało od obejrzenia reklamy.

Oglądanie reklam wpływa więc na kształtowanie się lub zmianę preferencji konsumpcyjnych dzieci, a tym samym na ich samodzielne wybory konsumpcyjne. Reklamy mogą wywołać również zachowania zmierzające do nakłonienia rodziny do wyboru określonych, znanych z reklam towarów, a przejawiające się np. próbami wywarcia nacisku na osobę, której dziecko towarzyszy przy zakupach.

Według badań francuskich (L a s s a r r e, 1985) dzieci zmuszają rodziców w 84% do zakupu książek, 82% zabawek, 74% ubrań, 70% żywności, 53% umeblowania domu, w 51% decydują o organizacji wakacji, w 41% doradzają zakup środków higieny, a w 40% sprzętu audiowizualnego.

L a s s a r r e (1985) przeprowadziła badanie eksperymentalne 116 uczniów (połowa dziewcząt, połowa chłopców). W trakcie eksperymentu dzieci oglądały w grupach reklamę oraz brały udział w dyskusji. Analizowano, w jaki sposób jest spostrzegana, zapamiętana, rozumiana reklama i jakie kształtuje postawy wobec produktu. Badanie to uzupełniono następnie obserwacją 48 par dzieci z osobami towarzyszącymi w 3 supermarketach, w dziale z zabawkami, słodyczami i nabiałem. Po zaplaceniu rachunku w kasie dorośli i osobno dzieci odpowiadali na pytania ankietera. W wywiadzie pytano m.in. o wrażenia z reklam obejrzanych w przeszłości.

Reklama, jak stwierdzono w tych badaniach, była odbierana przez dzieci jako spektakl i ich uwaga koncentrowała się na detalach. Dzieci w różnym wieku miały ulubionych bohaterów. U najmłodszych były to zwierzęta, chłopców w wieku 9—10 lat pociągał sport, samochody, a dziewczęta — piosenka lub niemowlę. Aktor w wieku 9—10 lat, grający w reklamie, był odbierany przez swoich rówieśników negatywnie i spotykał się z krytyką. Wśród osób w okresie dorastania — przeciwnie — następowała identyfikacja z bohaterem reklamy. Rodzina występująca w reklamie odnosiła większy sukces, jeśli przypominała własną rodzinę widza. Nie wszystkie dzieci rozumiały treści oglądanych reklam, co niekorzystnie wpływało na ich zapamiętanie.

Z rozmów z dziećmi wynikało, że chęć zakupu często jest wywołana zobaczeniem najpierw telewizyjnej reklamy produktu, a następnie odnalezieniem go w sklepie. Dzieci przyznawały się do stosowania różnych, czasem długoterminowych strategii, zmierzających do nakłonienia rodziców do określonego zakupu, np. przed Bożym Narodzeniem, urodzinami. Według opinii dzieci, ich prośby i zabiegi nie wywołują jednak w rodzinie więcej konfliktów. Jak wynika z przeprowadzonych przez Lassarre obserwacji, prośby przedstawiane w sklepie były bardziej bezpośrednie, wywierające nacisk, np. dzieci wkładały do koszyka to, co chciały otrzymać, albo przynosiły, prosząc o zakup. Ich zachowanie w dużym stopniu zależało jednak od osoby, z którą były w sklepie.

Problemem wywierania przez dzieci nacisku na dorosłych zajęli się również G a l s t i W h i t e (1975, za: L e a, T a r p y, W e b l e y, 1987). Zbadali oni grupę 3—11-latków, obserwując, w jakim stopniu dzieci skupiają uwagę na reklamach telewizyjnych oglądanych w laboratorium. Następnie towarzyszyli parom matek i dzieci w supermarkecie, stwierdzając, że dzieci, które bardziej uważnie oglądały reklamy, częściej próbowały wpłynąć na matki.

Drugim, obok jedzenia, rodzajem reklam przeznaczonych dla dzieci są reklamy zabawek. Goldberg i Gorn (1974, za: Lea, Tarpy, Webley, 1987) przeprowadzili badanie wpływu reklamy atrakcyjnej zabawki na zachowanie 8—11-latków. Badanie przebiegało w 3 grupach. W jednej dzieci oglądały kreskówkę bez reklamy, w drugiej — w trakcie kreskówki zobaczyły 1 reklamę zabawki, w trzeciej — obejrzały 3 reklamy zabawki w trakcie emisji kreskówki. Następnie dano wszystkim dzieciom możliwość wygrania reklamowanej zabawki przez rozwiązywanie nierozwiązywalnego problemu. Chłopcy, którzy widzieli reklamy, próbowali rozwiązywać problem dłużej i bardziej podobała się im zabawka, którą chcieli wygrać.

Badanie to wyraźnie wskazuje na wywoływanie przez reklamę telewizyjną określonych preferencji konsumpcyjnych i jednocześnie wzmaganie zachowań dziecka dążącego do zaspokojenia wcześniej nie uświadamianej potrzeby posiadania określonej rzeczy.

Wnioski wychowawcze

Jak wynika z dotychczasowych badań, reklamy telewizyjne, różnie spostrzegane przez dzieci na różnych etapach rozwoju, są obok oddziaływań społecznych, którym poddawane jest dziecko przede wszystkim w rodzinie, bardzo ważnym czynnikiem w socjalizacji konsumpcji dzieci. Reklamy mogą wywierać wpływ zamierzony i niezamierzony na zachowania dzieci. Zamierzony — w postaci nakłonienia ich do dokonania zakupu danego produktu, zwiększenia jego konsumpcji; niezamierzony — przez doprowadzanie do konfliktów wewnętrznych, frustracji, a nawet konfliktów z otoczeniem.

Fakt, że pozostające poza kontrolą wychowawczą treści zawarte w reklamach kształtują obecne i przyszłe postawy dzieci wobec konsumpcji, doprowadzając do wewnętrznych konfliktów, a nawet przeciwstawiania się rodzicom, jest zjawiskiem niepokojącym. Wydaje się, że jedną z możliwości ingerencji wychowawczej mogłaby być komunikacja z dzieckiem na tematy dotyczące konsumpcji i związanych z nią wyborów. Ukazywanie w rozmowach zagrożeń związanych ze skierowaniem życia wyłącznie na konsumpcję oraz zwrócenie uwagi na inne, pozakonsumpcyjne wartości, które należy dostrzec w życiu, może pomóc dzieciom w prawidłowym oraz zrównoważonym rozwoju społecznym i ekonomicznym.

Zamiast rygorystycznego kontrolowania oglądania telewizji przez dzieci, podejmowanego czasem przez rodziców, lepiej byłoby, gdyby — rozmawiając z dziećmi — analizowali oni treść, formę i środki, jakimi posłu-

guje się reklama telewizyjna w celu nakłonienia widza do zakupu. Ta umiejętność odkodowania swoistego procesu kuszenia, jakiemu jest poddawany widz, z całą pewnością stanowi jeden z ważnych etapów na drodze do dojrzałej konsumpcji, do jakiej powinien doprowadzić dziecko prawidłowo przebiegający proces jego socjalizacji.

Perspektywy badań

Wpływ wywierany przez reklamy telewizyjne na dzieci i proces socjalizacji ich konsumpcji jest prawdopodobnie ważny i długotrwały. Nie przeprowadzono jednak do tej pory badań longitudinalnych, które ukazałyby późniejsze wybory konsumpcyjne tych samych dzieci, np. ich preferencje żywności, kosmetyków, napojów, ogólną orientację na konsumpcję, w zależności od częstości oglądania reklam telewizyjnych, ich percepcji, ustosunkowania do nich i ulegania zawartej w nich perswazji. Badania longitudinalne są więc jedną z możliwych perspektyw badawczych.

Dotychczasowe badania prowadzone były w warunkach gospodarki rynkowej jedynie przez psychologów zachodnich. Z całą pewnością ciekawe byłoby przeprowadzenie podobnych badań na populacji dzieci polskich. Badania takie dałyby możliwość skontrolowania częstotliwości oglądania telewizji przez dzieci polskie, a tym samym liczby oglądanych reklam oraz wywieranego przez nie wpływu na ich psychikę i zachowania.

W sytuacji polskiej, wobec powszechnego publicznego szkolnictwa, szkoła jest terenem, na którym dziecko spotyka się z rówieśnikami, będącymi przedstawicielami różnych warstw społecznych. Rozwarstwienie dokonuje się w naszym społeczeństwie na podstawie stanu majątkowego obywateli, a więc i stylu konsumpcji. Wyraża się on m.in. sposobem ubierania, odżywiania, stylem życia, podążaniem za modą, wyjazdami zagranicznymi, jak i możliwościami dokonania zakupów reklamowanego w telewizji sprzętu, słodczy i artykułów spożywczych, kosmetyków lub zabawek dla dzieci itp. Zetknięcie się z często drastycznymi różnicami, w szkole, może prowadzić dzieci do wewnętrznego konfliktu, niezadowolenia z własnej rodziny, nawet do poczucia niższości.

Kształtowany przez telewizję, w szczególności za pośrednictwem reklamy, model konsumpcji jest w warunkach polskich obciążony zagrożeniem wywoływania frustracji u dzieci z powodu niemożności dokonania samodzielnego zakupu lub nakłonienia do niego rodziców. Problem ten wiąże się z cechą charakterystyczną naszego życia gospodarczego, w którym nie jest jeszcze całkiem logiczna i jasna wolnorynkowa zależność, kiedy klient

kupując, promuje jedno, sprawdzone i dobre wyroby, a nie kupując, wpływa na eliminowanie innych. Zjawisko to tłumaczą ograniczone możliwości finansowe wielu klientów, których nie stać na jakiś wyrób, nawet jeśli są przekonani o jego dobrej jakości lub jeśli ulegli zawartej w jego reklamie perswazji.

Uwarunkowania te zachęcają do podjęcia w Polsce podobnych badań nad rolą reklamy telewizyjnej w kształtowaniu się preferencji konsumpcyjnych oraz szerokimi konsekwencjami oglądania reklamy telewizyjnej przez dzieci. Badania nad wpływem reklamy na kształtowanie konsumpcji dzieci powinny doprowadzić do interesujących, a ze względu na specyficznym polskie warunki ekonomiczne być może odmiennych rezultatów, niż stwierdzone w przytoczonych badaniach zachodnich.

Bibliografia

- Becker G. S., 1990: *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*. Warszawa, PWN.
- Carlson L. Grossbart S., 1988: *Parental Style and Consumer Socialization of Children*. „Journal of Consumer Research”, June, Vol. 15, s. 77—94.
- Lassarre D., 1985: *De l'attitude envers le spot au comportement de prescription: quelques effets de la publicité télévisée sur des enfants de 9 à 10 ans*. „Actes 12e Seminaire International de Recherche en Marketing”.
- Lea S. E. G., Tarpy R. M., Webley P., 1987: *Growing up in The Economy*. In: *The Individual in the Economy. A Textbook of Economic Psychology*. Cambridge University Press.
- Watiez M., Roland-Lévy Ch., 1989: *Children's Consumption Socialization: The Role of Food Television Advertising*. In: *Homo Oeconomicus. 14th IAREP Annual Colloquium*. Kazimierz Dolny.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. I	s. 42-50
------------	--	---------------	---------------------	------	----------



Elżbieta WRONA

Stopień spostrzeganego podobieństwa innych a tolerancja indywidualna i społeczna w sytuacji przemian w Polsce

Zjawisko tolerancji definiowane jest w słownikach jako wyrozumiałość, pobłażanie dla cudzych poglądów, upodobań, wierzeń, mimo że są one odmienne od tego, co samemu uważa się za słuszne lub prawdziwe (*Wielka encyklopedia powszechna PWN*. Warszawa 1968, s. 563—564). Tak też ujmują tolerancję w swych badaniach M. J a r y m o w i c z i W. T r u s z e w s k i (1985). To rozumienie można rozszerzyć, uzupełniając refleksjami humanistów (np. S u c h o d o l s k i, S z m a j k e, 1989; S z y s z k o w s k a, 1989) lub analizując badania socjologów i psychologów dotyczące uprzedzeń oraz nietolerancji (R a d k e-Y a r o v, 1962, za: K o z a k i e w i c z, 1963; N e w c o m, T u r n e r, C o n v e r s e, 1970; H o r t w i t z, 1938, za: M a l e w s k i, 1975; A r o n s o n, 1978). Jednak dane te nie pozwalają wyjść poza rozstrzygnięcia definicyjne, względnie opisują ogólne mechanizmy psychologiczne leżące u podłoża niniejszego zjawiska.

Interesująca może więc być próba odpowiedzi na pytania problemowe: Jak ludzie rozumieją i w jaki sposób okazują tolerancję? Co wtedy myślą, czują, jak się zachowują? Dlaczego okazują tolerancję oraz jak spostrzegają ją w społeczeństwie?

Takie fenomenologiczne podejście do tematu może odsłonić, czym tolerancja jest w istocie dla „przeciętnego człowieka”, niezależnie od definicji, deklaracji, systemów filozoficznych.

Ciekawa może być też analiza specyfiki, doświadczeń związanych z okazywaniem i obserwowaniem tolerancyjności, w zależności od stopnia spostrzeganego podobieństwa własnej osoby do „osoby tolerowanej”. Odwołać się tu można do tezy B y r n e'a (B y r n e, 1969; B e r s c h e i d, W a l s t e r, 1978, za: K r z e m i o n k a, 1989; K a r y ł o w s k i, 1975) o atrakcyjności podobieństwa interpersonalnego. Zaznaczyć jednak należy, sygnalizowane przez badaczy, ograniczenie zakresu jej ogólności przez potrzeby tożsamościowe jednostki (Z i l l e r, 1964, za: J a r y m o w i c z, 1984). Tak więc awersyjne jest skrajne podobieństwo, podobieństwo do osoby typowej oraz podobieństwo spostrzegane, gdy punktem odniesienia jest „inny” (J a r y m o w i c z, C o d o l, 1986).

Stopień spostrzeganego podobieństwa maleje w wyniku porównań z grupą odniesienia (T a j f e l, 1976), a także w sytuacji wzrostu liczebności grupy odniesienia (S n y d e r, F r o m k i n, 1980, za: M a n d r o s z-W r ó b l e w s k a, 1988). Uwzględnić jednak należy, że atrakcyjność interpersonalna stanowi źródło sympatii, poczucia więzi z innym człowiekiem, gotowości do podejmowania działań na jego rzecz.

Różne ujęcia teoretyczne wskazują jednak na odmienne powody regulacyjnej roli aktywności podobieństwa do innych. Można przytoczyć tu badania M. L i s-T u r l e j s k i e j (1976) nad nagradzającym znaczeniem podobieństwa, które ułatwia kontakt i porozumienie z drugą osobą, umożliwia przewidzenie przyszłych jej zachowań, pozwala oczekiwać większej sympatii od osoby podobnej niż niepodobnej (W a l s t e r, W a l s t e r 1963, za: K r z e m i o n k a, 1989). Wreszcie spostrzegane podobieństwo wiąże się z dążeniem do poznawczej zgodności (H e i d e r, 1985, za: L e w i c k a, 1985) oraz wynika z potrzeby społecznej walidacji (F e s t i n g e r, 1954, za: L e w i c k a, 1985).

Rozważania te zyskują inny wymiar w kontekście obecnej sytuacji przemian w Polsce. W ciągu ostatnich kilku lat sytuacja niedoborów rynkowych zmieniła się w sytuację braku pieniędzy wobec istnienia dóbr na rynku (W o s i ń s k a, 1989; *Raport Polskiego Towarzystwa Socjologicznego*, 1987). Zmniejszyła się ekonomiczna zależność obywateli od państwa, ale szybciej przebiegają procesy podziału społeczeństwa na biednych i bogatych (M a r o d y, 1988; Z i ó ł k o w s k i, 1989). Degradacja ekonomiczna przez wielu spostrzegana jest jako kryzys życiowy; aby mu zaradzić, ludzie gotowi są łamać prawny i moralny porządek. Można mówić o załamaniu się systemu aksjologiczno-normatywnego społeczeństwa. Towarzyszy mu nastrój frustracji, alienacji, poczucie bezsensu. Narasta wza-

jemna wrogość, agresywność lub milcząca izolacja. Ogół tych zjawisk S. N o w a k (1988) nazywa anomią.

Ekonomiczna rywalizacja, dynamiczne zmiany w sferze polityki zdają się sprzyjać raczej uprzedzeniom niż tolerancji. Jak więc postrzegany jest związek tolerancji z aktualną sytuacją w Polsce, jakie są jej konsekwencje i oczekiwania zmian w wymiarze społecznym? To kolejne problemy, których nie da się może rozstrzygnąć, lecz jedynie naświetlić.

W przeprowadzonych badaniach zmienną niezależną stanowi stopień spostrzeganego podobieństwa do osoby tolerowanej, zmienną zależną zaś — tolerancja okazywana w wymiarze indywidualnym i spostrzegana w społeczeństwie. Do pomiaru zmiennej niezależnej wykorzystano przekształcony dla celów badań własnych kwestionariusz stopnia spostrzeganego podobieństwa, opracowany przez J. M a n d r o s z-W r ó b l e w s k ą (1988). Wskaźnikiem tej zmiennej jest średnia ocen danej osoby badanej, zaznaczonych na 24 dziewięciostopniowych skalach, opisujących listę cech społecznych, w których zakresie dokonano porównania.

W celu zbadania zjawiska tolerancyjności okazywanej indywidualnie i spostrzeganej w społeczeństwie zastosowano metodę wywiadu. Pytania ustalono za pomocą badań sondażowych. Uwzględniono następujące aspekty: motywacje, percepcja, emocje, refleksje, zachowania ludzi związane z faktem okazywania tolerancji drugiemu człowiekowi, jak również sytuacja spostrzegania tolerancyjności w społeczeństwie.

Wyodrębniono 10 aspektów zmiennej zależnej i skonstruowano listę pytań dotyczących każdego z nich. Wywiad jest dwuczęściowy. Część pierwsza dotyczy okazywania tolerancji w wymiarze indywidualnym, część druga zaś odnosi się do spostrzegania tolerancji w wymiarze społecznym. Każdą z części poprzedza instrukcja. Uzyskane wypowiedzi sklasyfikowano według szczegółowego kodu, przygotowanego na podstawie materiału empirycznego, uzyskanego od pierwszych 33 osób i poddanego ocenie sędziów kompetentnych.

W badaniach wzięło udział 100 osób w wieku 25—45 lat, z wykształceniem średnim i wyższym. Dobór osób do próby badawczej miał charakter przypadkowy.

Analiza zebranych informacji pozwala wnioskować, że tolerancję przede wszystkim okazujemy znajomym, przyjaciółom (43% badanych) oraz członkom rodziny (29% badanych). Można przypuszczać, że zachowania takie obliczone są na kompromis, wręcz konformizm wobec osób, z którymi najczęściej wchodzimy w interakcję. Okazana tolerancja może być przejawem akceptacji, głębokich więzi emocjonalnych z drugim człowiekiem, jak również może wiązać się z sytuacją trudną w relacji z drugim człowiekiem.

Tolerancja najczęściej okazywana jest w zachowaniach werbalnych (44% badanych), w dyskusjach lub kłótniach. O ile dyskusję uznaje się za źródło rozwoju poznawczego — „poszerza horyzonty myślowe”, o tyle kłótnia zmusza do ustąpienia, wycofania się, „pustoszy”, jest przyczyną wzrostu napięcia, poczucia zagrożenia, narusza poczucie godności.

40% badanych okazuje tolerancję wynikającą z nakazów roli („bo tak czyni żona, matka, córka, mąż, przyjaciel”). Osoby te są wyrozumiałe i cierpliwe wobec nie zawsze zrozumiałego stanowiska partnera.

Zadziwia fakt, iż większość osób stwierdza, że okazując tolerancję, przeżywają — przynajmniej początkowo — emocje negatywne, tj. przykrość, żal, smutek, obawy. Często są to emocje wewnętrznego sprzeciwu wobec sytuacji, takie jak złość, wściekłość, bunt, z trudem powstrzymywane przed uzewnętrznieniem (ujawnieniem), oraz głęboko przeżywane naruszenie samooceny, morale, także poczucie bezradności i bezcelowości działań. Wyraźnie więc sytuacja okazywania tolerancji doświadczana jest jako sytuacja niesprawiedliwości; jednostka traci poczucie kontroli nad nią. Zablockowane są jej ważne potrzeby. Jednak ulega tej sytuacji, tak jakby — paradoksalnie — koszt psychologiczny jej ponoszenia był niższy niż jakiegokolwiek innego zachowania. Prawdopodobnie łagodząco wpływają stopniowo pojawiające się emocje pozytywne: radość, satysfakcja, swoista nagroda; osoba okazująca tolerancję drugiemu człowiekowi przypuszczalnie odczuwa zadowolenie z postępowania zgodnego z systemem wartości — czy to swoim, czy aprobowanym społecznie. Wartość przeżywanych emocji w związku z okazywaniem tolerancji drugiej osobie wykazuje wyraźnie, że jest to sytuacja trudna dla jednostki.

Dlaczego człowiek okazuje innym tolerancję? 46% badanych motywuje swoją tolerancyjność chęcią akceptacji, zrozumienia inności, która budzi obawę, a jednak pociąga. Równie często badani powołują się na fundamentalne zasady etyczne, moralne, „miłość bliźniego”, „chrześcijańskie zasady”, „taki jestem z natury”, „tak trzeba i już”. Liczna grupa osób (34% badanych) nadmienia istnienie takiego motywu, jak „święty spokój, dla zgody”, przejawia także swoisty pesymizm — „e... nie warto, i tak nic się nie da zrobić”. Wyraźnie więc ujawnia się w tych wypowiedziach konformizm, chęć unikania przewidywanych nieprzyjemności, świadoma dbałość o niski koszt psychologicznego funkcjonowania.

Okazując tolerancję, osoby badane są przede wszystkim skoncentrowane na sobie, własnym zachowaniu oraz celu, jaki sobie wyznaczyły. Wyraźnie więc mają świadomość sprawstwa w tej sytuacji. Okazywanie tolerancyjności może być strategią utrzymywania kontroli nad osobą, której tolerancja jest okazywana, toteż badani stwierdzają powstrzymanie się od zachowań, na które miały rzeczywiście ochotę — okazywanie zniecier-

pliwienia, złości. Wiele osób kontroluje zachowania osoby tolerowanej, uważając je za źródło informacji co do dalszych swych poczynąń.

Okazywanie tolerancji 46% badanych traktuje jako działanie celowe, zmierzające do utrzymania interakcji, prowadzącej do uzgodnienia postępowania, opinii — jest to swoista mediacja stron. Paradoksalnie brzmi stwierdzenie, że można okazać tolerancję przez wycofanie i bierność, manifestowane w „udawaniu, że się nie widzi”. U podłoża takiego rozumienia może tkwić lęk, poczucie zagrożenia. Z tym faktem łączyć można zaobserwowane takie reakcje na okazaną tolerancję wśród osób tolerowanych, jak nadużycie tolerancyjności przez osoby dokonujące aktu wandalizmu (ktoś, kto dewastuje otoczenie w obecności osób, które udają, że nic się nie dzieje, co najwyżej ma poczucie bezkarności).

Zasadniczo jednak badani mówią o zmianie w przebiegu interakcji, wyrażającej się w przyjaznej i otwartej rozmowie, chęci dalszych spotkań czy chociażby utrzymaniu *status quo* w stosunkach, w zapobieżeniu rozstaniu, rozwodowi i nasileniu konfliktu.

Jeśli chodzi o tolerancję spostrzeganą w wymiarze społecznym, to 62% osób badanych podkreśla umiejętność współpracy i współistnienia z innymi na płaszczyźnie różnic światopoglądowych, szeroko pojętej odmienności. Tolerancja i kultura na co dzień w świadomości badanych nabierają tego samego znaczenia. Wiele osób zauważa w społeczeństwie zjawisko tzw. pseudotolerancji. To znaczy wobec aktów wandalizmu, pijaństwa, narkomanii, chorych na AIDS stosuje się taktykę obojętności („nie wtrącam się”, „nie moja sprawa”). Dyfuzja odpowiedzialności otoczenia spostrzegana jest zwłaszcza przez chuliganów czy osoby z różnych względów agresywne jako nieme przyzwolenie na zachowania odbiegające od mieszczących się w granicach normy społecznej. Można tę postawę niemych świadków wytłumaczyć lękiem, poczuciem zagrożenia lub też traktować jako dyfuzję odpowiedzialności czy skutek anomii.

Podkreślić należy fakt, iż 87% badanych zaznacza, że jako społeczeństwo nie jesteśmy tolerancyjni. Co więcej, obserwuje się spadek tolerancyjności w społeczeństwie, przynajmniej w subiektywnym odczuciu badanych (80%).

Przyczyn tolerancyjnego zachowania się innych osoby badane upatrują w „naturze ludzkiej” (rozumianej jako osobowość, charakter, inteligencja, wychowanie) oraz w zasadach etycznych, moralnych czy światopoglądowych, którymi kierują się w swoim życiu.

Najczęściej obserwowaną reakcją na tolerancję są zmiany pozytywne w przebiegu interakcji. Wyrażają się one zmianą dotychczasowego zachowania, ich przejawem jest namysł, zadowolenie. Ludzie zauważają proces społecznego uczenia się tolerancji jako zjawisko pozytywne, dające nadzieję i optymizm. Tolerancja, choć pożądana, nadal jest rzadko ob-

serwowana, co badani łączą z szeroko pojętymi warunkami zewnętrznymi, kulturą każdej osoby, ze stabilizacją sytuacji w Polsce.

Generalnie, obecnie w Polsce zauważa się spadek tolerancyjności w społeczeństwie, wiążąc go przede wszystkim z faktem zróżnicowania ekonomicznego. Jeśli zagrożony jest byt, tolerancja staje się luksusem. Zaznacza się też poczucie zagrożenia, wynikające z faktu nadmiernej ingerencji instytucji w życie prywatne osób, co dodatkowo sprzyja zachowaniom nietolerancyjnym (problem aborcji! rola Kościoła).

Zróżnicowanie stopnia spostrzeganego podobieństwa do osoby, wobec której jednostka zachowała się tolerancyjnie, pozwoliło na wyróżnienie z próby badawczej 3 grup osób o średnim, niskim i wysokim stopniu spostrzeganego podobieństwa. Uzyskany rozkład wyników pokazuje, że spostrzegany przez badanych stopień podobieństwa wahał się od 1,42 do 6,79 na skali 9-stopniowej. Oznacza to, że wśród 100 osób badanych nie znalazł się nikt, kto w sposób skrajny postrzega swe podobieństwo do osoby tolerowanej. Jest to zgodne z potrzebami tożsamościowymi jednostki, które sprawiają, że najczęściej uznaje ona swoje podobieństwo do drugiego człowieka za umiarkowane.

Można zauważyć, że osoby o niskim stopniu spostrzeganego podobieństwa w zestawieniu z osobami o średnim i wysokim jego stopniu częściej przeżywają emocje wewnętrznego sprzeciwu wobec sytuacji okazywania tolerancji — niemal w ogóle nie przeżywają emocji pozytywnych, w przeciwieństwie do osób o wysokim stopniu spostrzeganego podobieństwa. Dla grupy osób uznających swe podobieństwo do tolerowanego za niskie sytuacja okazania tolerancji jest wyraźnie sytuacją trudną, której towarzyszą przede wszystkim emocje ujemne i poczucie naruszania morale oraz godności. Łatwiej — zgodnie z tezą Byrne'a — tolerować osoby podobne, zwłaszcza że przy tej okazji można zaspokoić różne potrzeby, np. kontaktu, bliskości z drugim człowiekiem czy bezpieczeństwa, czego w tej sytuacji osoby o niskim stopniu spostrzeganego podobieństwa do tolerowanego nie są w stanie osiągnąć, a co otrzymują osoby o wysokim stopniu podobieństwa. Przeżywają one w tej sytuacji najczęściej radość, satysfakcję, zadowolenie.

Dla osób o wysokim stopniu spostrzeganego podobieństwa do jednostki tolerowanej — co brzmi paradoksalnie — atrakcyjna jest inność drugiej osoby. Badani o niskim stopniu spostrzeganego podobieństwa do tolerowanego za najważniejszą uznają koncentrację na sobie, na swym zachowaniu, szczególnie zaś na powstrzymaniu się od wyrażenia sprzeciwu, ekspresji, gniewu, wściekłości wobec sytuacji okazania tolerancji. Tak więc ważna jest frustracja i proces samokontroli z nią związany.

Również w sferze motywów okazywania tolerancji osoby o niskim stopniu spostrzeganego podobieństwa do jednostki tolerowanej zaznaczają swą specyfikę w odniesieniu do pozostałych grup. Tolerują bowiem dla

uniknięcia nieprzyjemności, tolerancję zaś okazują przez unikanie kontaktu. Tolerancja jest w tym przypadku jakby działaniem obronnym. Jednak w sytuacji rozmowy, która najczęściej staje się sytuacją okazania tolerancji, osoby te spostrzegają tolerowanego jako aktywnie współdziałającego. Rozmowę uważają za sytuację dość bezpieczną i sprzyjającą ekspresji różnic oraz szukaniu kompromisów.

Ważny dla osób o niskim i wysokim stopniu spostrzeganego podobieństwa jest fakt poznawczego wzbogacenia oraz utrzymanie *status quo* swojej równowagi w relacjach z drugim człowiekiem. Tak więc teza o wzroście pozytywnych ustosunkowań (a takim niewątpliwie jest tolerancja) wraz ze wzrostem podobieństwa może tutaj znaleźć potwierdzenie.

Analiza drugiej części wywiadów dotyczących spostrzegania tolerancyjności w społeczeństwie wykazała, że osoby o niskim stopniu podobieństwa częściej niż osoby spostrzegające je w stopniu średnim uważają, iż przyczyną tolerancyjności są zasady, którymi jednostka kieruje się w życiu. W przypadku osób o wysokim stopniu spostrzeganego podobieństwa do tolerowanego ważną rolę odgrywają takie motywy, jak interes własny, oczekiwanie tolerancji dla siebie. I rzeczywiście, jeśli oczekuje się akceptacji, to raczej od podobnych niż niepodobnych do „ja”. Osoby o wysokim i niskim stopniu spostrzeganego podobieństwa do jednostki, wobec której okazały tolerancję, sygnalizują — traktowane jako konsekwencje jej okazania — skłonności do nadużywania tolerancyjności. Rozumieją to jako zachowania wymierzone przeciw ustalonemu porządkowi estetycznemu i moralnemu, wyznaczającemu reguły życia społecznego. Do tego dołącza się fakt spostrzegania przez osoby o niskim stopniu podobieństwa spadku tolerancyjności ze względu na obecną sytuację destabilizacji w Polsce. Spostrzeganie przez te osoby takich zjawisk może wiązać się z ciągle uaktywnianymi procesami porównań społecznych. Osoby o niskim i wysokim stopniu podobieństwa zdają się szczególnie czule na wszelkie zmiany zmuszające je do ustawicznego porównywania i wybierania. Aktualna sytuacja w Polsce nie jest zbyt stabilna, co dotyczy niemal wszystkich sfer, w związku z tym ludzie ciągle muszą aktualizować zarówno schematy poznawcze, jak i reguły zachowań (schematy społeczne).

W wyniku przeprowadzonych badań można stwierdzić, że potwierdziły się przypuszczenia o istnieniu specyfiki przeżyć, refleksji, zachowań w związku z okazywaniem i percepcją tolerancji u osób o różnym stopniu spostrzeganego podobieństwa do człowieka tolerowanego. Także teza o gotowości do zachowań prospołecznych w związku ze wzrostem stopnia spostrzeganego podobieństwa znalazła odbicie w tych badaniach.

Bibliografia

- Aronson E., 1978: *Człowiek istota społeczna*. Warszawa, PWN.
- Bettelheim B., Janowitz J., 1962: *Pozycja społeczna, degradacja społeczna i wrogość wobec mniejszości*. W: *Zagadnienia psychologii społecznej*. Red. A. Malewski. Warszawa, PWN.
- Brzeziński J., 1984: *Elementy psychologii badań psychologicznych*. Warszawa, PWN.
- Codol J. P., 1977: *Porównywanie „ja—inni” a normy społeczne: Zjawisko PIP*. „Studia Psychologiczne”, nr 16.
- Czapinśki J., 1985: *Przesłanki ustosunkowań wobec innych ludzi*. W: *Psychologia spostrzegania społecznego*. Red. M. Lewicka. Warszawa, KiW.
- Doliński D., 1989: *Krytyczne spojrzenie na Kevina Lerner koncepcje wiary w sprawiedliwy świat*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 1.
- Greenblum J., Perlin L. J., 1962: *Ruchliwość pionowa a uprzedzenia etniczne: analiza socjologiczno-psychologiczna*. W: *Zagadnienia psychologii społecznej*. Red. A. Malewski. Warszawa, PWN.
- Greń J., 1974: *Statystyka matematyczna, modele i zadania*. Warszawa, PWN.
- Horney K., 1980: *Nerwica a rozwój człowieka*. Warszawa, PWN.
- Jarosz M., 1985: *Frustracje młodych Polaków*. „Studia Socjologiczne”, nr 3—4.
- Jarymowicz J., Codol J. P., 1986: *Spostrzeganie odrębności „ja—inni” i gotowości do spostrzegania „ja” w kategoriach społecznej przynależności*. „Przegląd Psychologiczny”, T. XXIX/1.
- Jarymowicz M., 1984: *Spostrzeganie własnej indywidualności*. Wrocław, Ossolineum.
- Jarymowicz M., 1988: *Studia nad spostrzeganiem relacji „ja—inni”*. Wrocław, Ossolineum.
- Jarymowicz M., Smoleńska Z., 1983: *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*. Wrocław, Ossolineum.
- Jarymowicz M., Truszczyński W., 1985: *O tolerancyjności wobec podobnych i niepodobnych do „ja”*. „Przegląd Psychologiczny”, T. XVII/3.
- Jurkowski M., 1989: *Analiza językowa nienawiści i zawiści*. W: *Nienawiść i zawiść*. Red. M. Szyszkowska. Warszawa, KiW.
- Karyłowski J., 1975: *Z badań nad mechanizmami pozytywnych ustosunkowań interpersonalnych*. Wrocław, Ossolineum.
- Koralewicz J., 1987: *Autorytaryzm, lęk, konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego lat osiemdziesiątych*. Wrocław, Ossolineum.
- Kozakiewicz M., 1963: *O tolerancyjności i swobodzie sumienia*. Warszawa, KiW.
- Kozakiewicz M., 1985: *Prawo do odmienności*. „Tygodnik Demokratyczny”, nr 10.
- Krzemionka D., 1989: *Poznawcze wyodrębnienie własnej osoby a atrakcyjność partnera podobnego i niepodobnego do „ja”*. „Studia Psychologiczne”, T. XVII/2.
- Lewicka M., 1985: *Psychologia spostrzegania społecznego*. Warszawa, KiW.
- Lis-Turlejska M., 1976: *Podobieństwo struktur poznawczych partnerów a ich wzajemne postawy wobec siebie*. W: *Studia nad postawami interpersonalnymi*. Red. S. Mika. Wrocław, Ossolineum.
- Malewski A., 1975: *Nietolerancja, dogmatyzm i lęk*. W: *O nowy kształt nauk społecznych*. Red. A. Malewski. Warszawa, PWN.
- Mandrosz-Wróblewska J., 1988: *Tożsamość i niespójność „ja” a poszukiwanie własnej odrębności*. Wrocław, Ossolineum.

- M a n d r o s z-W r ó b l e w s k a J., 1985: *Rola schematów „ja” w przetwarzaniu informacji o sobie i innych ludziach. Teoria H. Markus i jej implikacje*. „Przegląd Psychologiczny”, T. XVIII/1.
- M a r o d y M., 1988: *Awans i krach*. „Polityka”, nr 18.
- M a r o d y M., 1989: *Postrzeganie polityki a partycypacja polityczna społeczeństwa polskiego*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3—4.
- M i k a S., 1982: *Psychologia społeczna*. Warszawa, PWN.
- N e w c o m b T., T u r n e r M., C o n v e r s e P., 1970: *Psychologia społeczna*. Warszawa, PWN.
- N o w a k S., 1988: *Dylematy i antynomie świadomości społecznej drugiej połowy lat osiemdziesiątych*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 4.
- Raport Polskiego Towarzystwa Socjologicznego*. Warszawa 1987.
- S k a r ż y Ń s k a K., 1981: *Spostrzegania ludzi*. Warszawa, PWN.
- S u c h o d o l s k i B., S z m a j k e A., 1989: *Dążenie do uzyskania poczucia kontroli nad zdarzeniami jako modyfikator sądów atrybucyjnych i spostrzeganie osób*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 1.
- S z y s z k o w s k a M., 1989: *Nienawiść i zawiść*. Warszawa, KiW.
- T a j f e l H., 1976: *Tożsamość społeczna i zachowanie międzygrupowe*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 19.
- W a l s t e r E., W a l s t e r G. W., 1963: *Effect of Expecting to Be Liked on Choice of Associates*. „Journal of Abnormal and Social Psychology”, No. 67.
- W o s i ń s k a W., 1989: *Niesprawiedliwość w stosunkach interpersonalnych*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Z i ó ł k o w s k i M., 1989: *Czy kryzys tożsamości systemu społecznego w Polsce*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3—4.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. 1	s. 51-56
------------	--	---------------	---------------------	------	----------



Blanka KRÓL

Przeciwdziałanie wypalaniu się w pracy wychowawczej

W całym systemie kształcenia przyszłych wychowawców i nauczycieli¹ często podejmuje się problem powinności wychowawcy i potrzeb dziecka, które powinien on zaspokajać. Bardzo niewiele, jeżeli w ogóle, mówi się na temat wychowawcy jako człowieka w kontakcie z wychowankiem, na temat jego trudności i potrzeb. Jest to problem o tyle istotny, że wychowawca wnosi w kontakt z dzieckiem cały szereg powinności, oczekiwań i wymagań, co skutecznie blokuje jego autentyczność i sprzyja zadaniowemu nastawieniu się do dziecka. Często też dlatego mówi się o rutynie nauczycieli czy wychowawców. Krytykuje się ich za przedmiotowe traktowanie wychowanków. Krytyka ta znowu ukierunkowana jest na obronę interesów dziecka, natomiast pomija wychowawcę jako człowieka, którego może jedynym sposobem przetrwania w sytuacji wychowawczej są mechanizmy obronne nie pozwalające na autentyczny kontakt z dzieckiem. Mówiąc o pracy wychowawczej, mam na myśli pracę w placówkach, w których wychowawca jest odpowiedzialny za swoją grupę dzieci czy młodzieży (przedszkole, szkoła, dom dziecka, zakłady wychowawcze — gdzie częściej i szybciej dochodzi do wypalania się — oraz placówki szkolnictwa specjalnego czy domy pomocy społecznej). Wypalanie się jest objawem

¹ Pod pojęciem nauczyciela rozumiem wychowawcę klasy, grupy, a nie tylko dydaktyka, toteż używam terminów „wychowawca” i „nauczyciel” zamiennie.

długotrwałego zmęczenia i zniechęcenia w pracy z dziećmi, co wiąże się z niechęcią do wychowanków i placówki.

Przedstawię teraz pokrótce, jak dochodzi do wypalania się. Uchwycenie przyczyn tego zjawiska pozwoli spojrzeć na problem ochrony potencjalnych możliwości wychowawców przed wyczerpaniem. Na pewno nie rozwiążę tego problemu. Chcę tylko zasygnalizować pewne kwestie, które uważam za istotne, a które ciągle wymagają badań i opracowań. Moje refleksje czerpię z własnych doświadczeń w pracy wychowawczej z dziećmi trudnymi i dziećmi upośledzonymi oraz z próby teoretycznej analizy tematu.

Praca wychowawcza stanowi specyficzny rodzaj pracy z drugim człowiekiem. Z jednej strony jest to kontakt interpersonalny i w związku z tym powinien zawierać wszelkie wartości, które tkwią we wzajemnym kontakcie, takie jak dialogowość (obejmująca wolność), autentyczność, zaangażowanie, idea spotkania. Z drugiej strony fakt, że relacje: nauczyciel — uczeń, wychowawca — wychowanek są relacjami niesymetrycznymi, powoduje, iż często realizacja tych wartości wymagana jest głównie od wychowawcy czy nauczyciela. Już z samych definicji wychowania wynika, że nauczyciel (wychowawca) jest osobą, która zwłaszcza przez interakcję ma pomagać istocie ludzkiej urzeczywistniać swoje człowieczeństwo. Wychowawca styka się z całym szeregiem powinności i oczekiwań w stosunku do siebie. Zostaje obciążony odpowiedzialnością za zachowanie się dzieci, za ich postępy. Młody nauczyciel uczy się technik oraz metod nauczania, wychowania i „wchodzi w pracę” z pewnym ideałem wychowawcy. Badania Jacksona wykazały, że głównym celem nauczycieli jest mobilizowanie uczniów do nauki. Pewne zewnętrzne wymogi wynikające z roli nauczyciela często są przez wychowawców interioryzowane i przyjmowane za swoje. Wchodząc w kontakt z grupą swoich wychowanków, wychowawca nagle styka się z szeregiem trudności, które przeszkadzają mu w realizacji zamierzeń i celów. Okazuje się, że nauczyciel zostaje skazany na to, że sam musi sobie radzić z daną grupą, jest w pewnym sensie sam za nią odpowiedzialny, np. przed rodzicami, instytucją. Jego poczucie powinności każe mu być ciągle w stanie gotowości do natychmiastowej reakcji na zachowanie się dziecka. Do tego dochodzi fakt, że ma on do czynienia z żywą istotą, człowiekiem, który bardzo często zaskakuje czymś nowym, co pojawia się w jego zachowaniu. Nie funkcjonuje jak np. komputer, który można zaprogramować według swojej woli, ale dziecko swoimi reakcjami często zaprzecza oczekiwaniom nauczyciela. W ten sposób wychowanek nie zawsze daje poczucie stałości wychowawcy. Nauczyciel w związku z tymi trudnościami często nie jest w stanie przełamać pewnych barier, które pozwoliłyby mu udowodnić sobie swoją wartość jako wychowawcy. Skupia się bowiem na zadaniu, na z góry określonych efektach w pracy z drugim człowiekiem, co nie przynosi mu satysfakcji, choć wydawać by się mogło, że mając go-

towe formy pracy, efekt jest zapewniony. Aby odnaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego tak się dzieje, należałoby znowu popatrzeć na wychowanie jako kontakt z drugim człowiekiem. Jasno widać, że zadaniowe i powinnościowe wejście w relacje z dzieckiem blokuje kontakt, ponieważ nie są realizowane wtedy podstawowe wartości kontaktu — autentyczność, dialogowość itp. Aby komunikacja była prawidłowa, nie może być zniekształceń na poszczególnych etapach procesu komunikowania się. Intencja nadawcy powinna być jasno zasygnalizowana, by odbiorca mógł odebrać jej nie zafalszowany obraz i mógł się do niego ustosunkować. W kontakcie: nauczyciel — uczeń w pierwszej kolejności trzeba by się zastanowić nad tym, czy faktycznie zachowanie się nauczyciela oddaje jego intencje. J a n o w s k i (1989) w badaniach nauczycieli uzyskał informację, że źródłem ich satysfakcji z pracy nie jest pochwała czy nagroda, ale dobry kontakt z dziećmi. Fakt ten potwierdza Masłowska koncepcja potrzeb, według której ludzie w kontakcie z drugim człowiekiem najpierw szukają zaspokojenia potrzeby akceptacji, więzi. Wychowawca wchodzi ciągle w relacje ze swoją grupą dzieci, toteż zarówno on, jak i jego wychowankowie pragną wzajemnej akceptacji. Pragnienie to, ta potrzeba mieści się w intencji przekazu informacji do ucznia. Zachowania nauczyciela zaś, konkretny komunikat, który przekazuje on wychowankowi bardzo często nie oddają jego intencji, dlatego że istnieje pewien schemat powinności zachowania się wychowawcy. Nauczyciel ma wpojone pewne przynależne mu formy zachowań i często uznaje za niewłaściwe, niepedagogiczne otwarcie się i ukazanie siebie. Istnieje ponadto lęk przed tym, że dzieci wtedy mniej będą podatne na kierowanie nimi, że nauczyciel straci nad nimi kontrolę czy władzę, przez co nie wywiąże się z zaprogramowanych celów wychowawczych czy dydaktycznych. Nauczyciel przekazuje więc dziecku informację niezgodną z intencją, co powoduje, że dziecko tej intencji nie odczyta. Może ono np. zobaczyć u wychowawcy tylko agresję i na tej podstawie buduje sobie obraz stosunku nauczyciela do niego. Odpowiada mu też więc w sposób obronny, nieautentyczny. Potrzeby akceptacji są bardzo silne i domagają się zaspokojenia, więc nauczyciel stosuje różne mechanizmy obronne — Woods (za: J a n o w s k i, 1989) nazywa je strategiami przetrwania — by zredukować napięcie wynikające z niezaspokojenia potrzeb społecznych. Uczeń w odpowiedzi również stosuje sobie dostępne strategie. Rodzi się w ten sposób błędne koło wzajemnych poszukiwań satysfakcji w kontakcie poprzez poszukiwanie różnych sposobów przetrwania. W wyniku ciągłego niezaspokajania potrzeb taka sytuacja może z czasem doprowadzić do załamania się, do odkrycia braku możliwości nawiązania kontaktu. Może więc nastąpić kryzys, wypalenie się, które będzie różnie się przejawiać, np. poprzez rezygnację z pracy lub rutynę, skupienie się na technice, zadaniu, bez emocjonalnego zaangażowania i próby otwarcia się na problemy dziecka.

Przedstawiony w ten sposób mechanizm wypalania pozwala zwrócić uwagę na pierwotne źródło braku satysfakcji z kontaktu z dzieckiem. Autentyczny kontakt z wychowankiem (co pociąga za sobą satysfakcję) blokowany jest przez zadaniowe nastawienie się do niego. Wynika to z lęku przed otwarciem się na dziecko i przyjęciem jego niezależności, czyli z lęku przed bezwarunkową akceptacją. Lęk ten łączy się z kolei z lękiem przed odkryciem siebie w kontakcie z dzieckiem. Nałożona na siebie maska powinności nie pozwala przyjąć inności drugiego człowieka. Wynikałoby z tego jasno, że główny cel pracy nad polepszeniem kontaktów: wychowawca — wychowanek (co prowadzi do osiągnięcia satysfakcji z pracy) stanowią akceptacja siebie i umiejętność komunikowania się z samym sobą.

Nie jest to proste nawet w relacjach nieformalnych z ludźmi. Myślę, że wychowawcy bardzo pomagają w pracy grupa wsparcia w danej placówce, w której może on głośno przedstawić swoje odczucia i nie zostanie za to skrytykowany. Ważne bowiem okazuje się przyjęcie przez nauczyciela prawa do zmęczenia, do „złego dnia” z możliwością odreagowania tego w rozmowie z szanującymi to prawo ludźmi (np. inni wychowawcy).

Problem wypalania się jest tak ważny, że myślę, iż psycholog pracujący w danej placówce nie powinien tego faktu pomijać. Pracując z dziećmi czy z rodzicami często zapomina on o potrzebach wychowawcy, traktując go jako pomocnika lub kogoś, kogo może skrytykować za zły stosunek do dzieci bądź dawać mu wskazówki, co z danym dzieckiem robić. Tymczasem wydaje mi się, że może on pracować nad polepszeniem kontaktów: wychowawca — wychowanek, tzn. nad akceptacją siebie i innych przez nauczyciela, co również wpływa na rozwiązywanie pewnych problemów dziecka. Z moich doświadczeń wynika, że psycholog nie jest obciążony taką odpowiedzialnością za wychowanie, jak nauczyciel. To nauczyciel pozostaje ze swoimi wychowankami na co dzień. Psycholog mógłby pomóc wychowawcy w dowartościowaniu się, umożliwić mu poznanie siebie i zaakceptowanie się.

Pracując w przedszkolu specjalnym, stwierdziłam po pewnym czasie, że organizowanie wspólnych zajęć wychowawców i dzieci, w których wychowawcy nie musieli być odpowiedzialni za to, co robiły dzieci, a po prostu byli równymi ich partnerami w zabawie, pozwoliło wychowawcom odkryć wartości tkwiące w dziecku, w kontakcie z nim. Zajęcia te polegały na tworzeniu takich sytuacji, w których wychowawca i wychowanek mogli współdziałać w sposób harmonijny, niosący obopólną radość. Z czasem bowiem wypracowany podczas takiej terapii styl współżycia stopniowo wypiera dawne nawyki i zaburzone sposoby wzajemnego odnoszenia się do siebie. Przeżycia uczestników podczas tego typu zajęć nazywane są często korektywnymi, gdyż wprowadzają one korektę do początkowo zakłóconych wzajemnych kontaktów. W literaturze podkreśla się, że w kontakcie

z dziećmi najlepszą sposobność do takiego korektywnego, „poprawionego” przeżywania stwarza zabawa. Zabawa również dla dorosłych osób jest doskonałą formą odreagowania się, a równocześnie wzbogaca o nowe doświadczenia kontakt z dzieckiem, bo wymaga zmiany nastawienia ze względu na zmianę pełnionej roli. Gdy stosunki między wychowawcami i ich wychowanekami są od początku dobre, wówczas zabawa daje obopólne zadowolenie, wzbogaca wzajemne uczucia, a jeśli są one konfliktowe, to zabawa odgrywa rolę terapii. Przykładowe formy wspólnych terapeutycznych zabaw z dziećmi podaje H. Olechnowicz. Są to najczęściej wspólne zabawy ruchowe, podczas baraszkowania, zajęć rytmicznych, ruchowych, a także zabawy paluszkowe i inne, polegające na wzajemnym naśladownictwie. Dużą wartość terapeutyczną mają zajęcia ukierunkowane na wspólną ekspresję emocji na przygotowanej płaszczyźnie, którą najczęściej stanowią tworzywa przekształcalne (trawa, piasek, gazety, woda, farby mydlane itp). Podczas organizowania tego typu zajęć ważne jest, by wychowawca, zwolniony z odpowiedzialności za prowadzenie zajęć, był równym partnerem dziecka w zabawie, psycholog zaś pełnił rolę animatora. Animator, czujny obserwator i równocześnie uczestnik zabawy, w zależności od sytuacji wspiera uczestników zajęć czy nawet inicjuje kontakty między wychowawcami i dziećmi. Powinien on się jednak wystrzegać wszelkich uwag czy ocen. Z moich obserwacji wynika, że niezadaniowy, partnerski kontakt z dziećmi pozwala wychowcy lepiej poznać wychowanek, otworzyć się na jego potrzeby i częściej dawać sobie wzajemną swobodę w kontakcie, bez poczucia winy za niewywiązanie się z wcześniej nałożonych zadań. Kontakt taki był również źródłem satysfakcji z bycia z dzieckiem.

Sposobów pomocy wychowawcom jest z pewnością wiele. Zależy to od specyfiki placówki i relacji międzyludzkich w niej, od osobowości psychologa i wielu innych czynników. Stąd też nie zawsze można przenieść techniki, które były pomocne w jednej placówce, do innej. Tym niemniej myślę, że problem jest na tyle istotny, iż nie należy go pomijać czy zasłaniać się warunkami zewnętrznymi. Bez dobrego samopoczucia wychowawcy bowiem trudno mówić o kontakcie wychowawczym, a i często poruszany problem efektów wychowawczych pozostaje sprawą wątpliwą.

Bibliografia

- Grzesiuk L., Trzebińska E., 1983: *Jak ludzie porozumiewają się*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Jankowski K., 1976: *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*. Warszawa, PIW.
- Janowski A., 1989: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, WSiP.
- Masłow A., 1990: *Motywacja i osobowość*. Warszawa, PAX.
- Olechnowicz H., red., 1988: *U źródeł rozwoju dziecka. O wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Rylke H., Klimowicz G., 1983: *Szkola dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa, WSiP.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. 1	s. 57-69
------------	--	---------------	---------------------	------	----------



Henryk GAŚIOR

Adaptacja zawodowa młodego nauczyciela. Diagnoza — prognoza

Problem kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia młodych nauczycieli jest stale aktualny. Stanowi komponent procesu adaptacji zawodowej nauczyciela. Szczególnego znaczenia nabiera on w nowych warunkach społeczno-ustrojowych, gospodarczych i cywilizacyjnych Polski końca XX wieku (R a d z i e w i c z-W i n n i c k i, 1989). Współczesna pedeutologia analizuje nie tylko proces edukacyjny samego nauczyciela, lecz także determinanty skutecznej adaptacji zawodowej każdego pracownika oświatowego. Założeniem podstawowym w teorii adaptacji zawodowej nauczyciela jest jej zgodność czy też względna zbieżność z wymaganiami, jakie stawia się młodemu pokoleniu współczesnej Polski i Europy (T h a m a s, 1980). Im wyższy stopień adaptacji zawodowej nauczycieli, tym wyższy poziom edukacji absolwentów różnych typów szkół i uczelni. Występuje tu relacja: nauczyciel — uczeń — absolwent — pracownik zakładu pracy, a tym samym współczesny obywatel państwa, umiejący fachowo pracować, twórczo realizujący swoje zadania profesjonalne, społeczne i organizacyjne (N a w r o c z y Ń s k i, 1968). Zajmując się problemem adaptacji zawodowej nauczyciela w makroregionach: bielsko-bialskim, częstochowskim, katowickim i opolskim, badacze z Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego przyjęli cezurę czasową lat 1988—1992. Objęto badaniami ogółem 1200 młodych nauczycieli, absolwentów kierunków nauczycielskich wyższych uczelni ze stopniem magistra, pracujących w szkolnictwie przynajmniej 3 lata. Ten okres pracy uznano za wystarczający do oceny adaptacji zawodowej mło-

dego nauczyciela. Przedmiotem badań nad adaptacją zawodową młodego nauczyciela stała się głównie jego postawa profesjonalna, nastawienie do pracy, w tym składniki postawy takie jak:

- myślowy (racjonalny);
- uczuciowy (emocjonalny);
- pragmatyczny (użyteczny — działaniowy).

Składnik racjonalny postawy wyrażany tu był w procesie badań w formie słownej (za pomocą rozwiązywania testów wiadomości), jako pogląd młodego nauczyciela na stan własnej wiedzy specjalistycznej (przedmiotu nauczanego w szkole), a także przygotowania teoretycznego z pedagogiki, psychologii, socjologii, z języków obcych, z metodyk szczegółowych oraz pogląd na sprawy społeczno-gospodarcze, polityczne i kulturowo-cywilizacyjne. Natomiast składnik emocjonalny znajdował wyraz zarówno w wypowiedziach (badano za pomocą kwestionariusza wywiadu środowiskowego), jak i w zachowaniu się badanego nauczyciela w trakcie rozmowy ukierunkowanej.

W naszym przypadku składnik uczuciowy postawy zawodowej nauczyciela odnosił się przede wszystkim do ucznia, szkoły jako środowiska pracy, do własnej pozycji społecznej, a także do aktualnych spraw i zjawisk gospodarczych, obywatelskich, cywilizacyjnych. Przy badaniu składnika pragmatycznego (działaniowego) postawy nauczyciela wzięto pod uwagę jego wypowiedzi na temat posiadanych umiejętności wychowawczych, dydaktycznych i organizacyjnych oraz zainteresowań postęпами uczniów w nauce. Dlatego chcąc określić stopień adaptacji zawodowej nauczyciela, zanalizowano jego postawę wobec wykonywanej pracy szkolnej, oceniając zarazem jego wiedzę specjalistyczną, pedagogiczną, ogólnohumanistyczną, jego przekonanie do tej wiedzy, jego ocenę zawodu i stosunek uczuciowy do pracy pedagogicznej, w tym do ucznia, szkoły, do rodziny, do zjawisk społeczno-moralnych, zdarzeń oraz do własnych działań zawodowych i ogólnospołecznych w środowisku pracy i życia.

Wychodząc z takiego założenia przy ocenianiu adaptacji zawodowej nauczycieli, w tym ich postaw profesjonalnych, brano pod uwagę wiedzę merytoryczną, pedagogiczną, psychologiczną, metodyczną, organizacyjną, a także wiedzę o życiu obywatelskim, nastawienia uczuciowe, emocjonalny stosunek do rzeczywistości społeczno-gospodarczej, do własnej pozycji materialnej w społeczeństwie, motywy wyznaczające konkretne działania społeczno-pedagogiczne w klasie, szkole, środowisku oraz aspiracje zawodowe i życiowe. Chodziło tu również o zbadanie relacji między oczekiwaniami zawodowymi absolwenta kierunku nauczycielskiego a wykonywaniem konkretnego zawodu w warunkach określonej szkoły czy placówki opiekuńczo-wychowawczej.

W ten sposób przyjęto adaptację zawodową jako następstwo decyzji wyboru zawodu nauczycielskiego w odniesieniu do zatrudnienia w konkretnej szkole lub placówce oświatowej. Adaptacja zawodowa nauczyciela przejawia się w 2 formach rozwoju zawodowego — jako adaptacja do zmienionego środowiska społeczno-zawodowego, sytuacji i wymagań szkoły oraz jako adaptacja do konkretnych działań dydaktycznych, ogólnopedagogicznych i organizacyjno-programowych. Jeżeli uznamy adaptację za swojego rodzaju zdolność przystosowawczą organizmu (psychiki) człowieka do zmieniających się warunków środowiska, to adaptację społeczno-zawodową określimy jako proces lub wynik procesu uzyskiwania równowagi między potrzebami jednostki a warunkami otoczenia społecznego (C z a r n e c k i, 1981). Absolwent kierunku nauczycielskiego studiów wyższych adaptuje się psychicznie, intelektualnie, społecznie i fizycznie do zmienionego środowiska wymagań, zadań oraz czynności już czysto zawodowych (T r e m p a ł a, 1988). Biorąc pod uwagę całokształt sytuacji adaptacyjnej młodego nauczyciela, na szczególne podkreślenie zasługują (co wykazały badania) następujące jej składniki (C z a r n e c k i, 1981):

- recepcja oraz interioryzacja treści kształcenia nauczycielskiego w szkole wyższej i po jej ukończeniu;
- identyfikacja z wybranym zawodem, z kierunkiem studiów i z podjętą pracą zawodową w szkole, placówce oświatowej;
- stabilizacja w zawodzie nauczycielskim;
- edukacja ustawiczna;
- plany życiowo-zawodowe a ich realizacja.

Wszystkie wymienione składniki adaptacji zawodowej młodego nauczyciela ilustrują wyniki badań uzyskane przez 20-osobowy Zespół Badawczy, kierowany przeze mnie w latach 1988—1992, przeprowadzone w podanych uprzednio regionach Polski, na populacji 1200 osób, w wieku 26—30 lat; w tym zbadano 854 kobiety (tj. 71,2%) i 346 mężczyzn (tj. 28,8%). Celem tych badań było określenie adaptacji zawodowej, w tym postaw społeczno-zawodowych, obywatelskich absolwentów kierunków nauczycielskich wyższych uczelni — młodych nauczycieli z trzyletnim stażem w pracy zawodowej z terenu województw: bielsko-bialskiego, częstochowskiego, katowickiego i opolskiego, jak też zdiagnozowanie stopnia adaptacji społeczno-zawodowych badanych.

Wyniki badań są interesujące, zmuszają do refleksji pedagogicznych nauczycieli akademickich, nadzór pedagogiczny, resort edukacji, decydentów naszego życia społeczno-politycznego, gospodarczego i przywódców państwa polskiego. Oczywiście, wszystkie wyniki tych badań mają charakter deklaracyjny, osądowy, a zarazem diagnostyczno-prognostyczny. Stanowią pewien przyczynek do rozważań nad nową reformą systemu edukacji narodowej, kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli, jak

też nad określeniem statusu zawodowego nauczycieli III Rzeczypospolitej. Tabele statystyczne prezentują wartości ilościowe i wybrane cechy jakościowe postaw społeczno-zawodowych nauczycieli oraz ich możliwości adaptacyjne do nowych warunków pracy w oświacie w latach 1988—1992 i w przyszłości. W tabeli 1 występują wyniki ilościowe odnoszące się do oceny z recepcji oraz interioryzacji treści kształcenia nauczycielskiego w szkole wyższej i po jej ukończeniu.

T a b e l a 1

Stosunek absolwentów kierunków nauczycielskich do recepcji i interioryzacji treści kształcenia w szkole wyższej i po jej ukończeniu

Lp.	Stosunek młodego nauczyciela do:	Stosunek określony w liczbach i procentach						Postawa zaangażowania	
		pozytywny		negatywny		obojętny			
		NN = 1200 osób	%	NN= 1200 osób	%	NN = 1200 osób	%	NN = 1200 osób	%
1.	Zdobytej wiedzy pedagogicznej	780	65	252	21	168	14	444	37
2.	Zdobytej wiedzy metodycznej	984	82	144	12	72	6	636	53
3.	Zdobytej wiedzy psychologicznej	564	47	384	32	252	21	180	15
4.	Zdobytej wiedzy ogólnohumanistycznej	816	68	144	12	240	20	384	32
5.	Zdobytej wiedzy specjalistycznej — kierunkowej	924	77	168	14	108	9	744	62
6.	Umiejętności, sprawności i nawyków stosowania zdobytej wiedzy w pracy nauczycielskiej z uczniami	756	63	120	10	324	27	396	33
Mediana		804	67	202	16,8	194	16,2	464	38,6

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że 67% badanych ma pozytywny stosunek do recepcji i interioryzacji treści kształcenia w szkole wyższej oraz po jej ukończeniu, natomiast tylko 38,6% oświadczyło, że ma zaangaż-

żowaną postawę zawodową i twórczą postawę do samokształcenia się i samodoskonalenia. Z 1200 respondentów 82% oświadczyło, że ocenia pozytywnie zdobytą wiedzę metodyczną, 77% — przyswojoną wiedzę specjalistyczną, kierunkową, 68% — posiadaną wiedzę ogólnohumanistyczną, 65% — wiedzę pedagogiczną, 63% — akceptuje w stopniu dobrym swoje umiejętności, sprawności i nawyki w pracy z uczniami w szkole czy też placówce oświatowo-opiekuńczej. Tylko 47% ocenia pozytywnie zdobytą wiedzę psychologiczną, przydatną w procesie diagnozowania potrzeb psychicznych, społeczno-opiekuńczych swych podopiecznych. Z tych danych wynikają wnioski pesymistyczne co do przygotowania zawodowego młodych nauczycieli.

Cały system kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli wymaga przebudowy programowej, w tym teoretycznej, metodycznej i pragmatycznej oraz organizacyjnej wraz z praktykami pedagogicznymi dla kandydatów na nauczycieli (K u p i s i e w i c z, red., 1979). Nie mniej interesujące i kontrowersyjne wyniki badań przedstawia tabela 2, dotycząca pro-

T a b e l a 2

Identyfikacja nauczyciela z wybranym zawodem, kierunkiem studiów i z podjętą pracą nauczycielską — wychowawczą

Lp.	Stosunek młodego nauczyciela do:	Zdecydowanie pozytywny		Raczej pozytywny		Zdecydowanie negatywny		Obojętny	
		NN = 1200 osób	%	NN = 1200 osób	%	NN = 1200 osób	%	NN = 1200 osób	%
1.	Identyfikowania się z wybranym zawodem	372	31	276	23	216	18	336	28
2.	Identyfikowanie się z kierunkiem studiów	420	35	360	30	228	19	192	16
3.	Podjętej pracy nauczycielskiej, wychowawczej w określonej szkole, placówce	288	24	240	20	180	15	492	41
4.	Zajmowanej pozycji społeczno-zawodowej w szkole i poza szkołą	252	21	300	25	240	20	408	34
Mediana		333	27,8	294	24,5	216	18	357	29,7

blemu identyfikacji młodego nauczyciela z wybranym zawodem, kierunkiem studiów i z podjętą pracą nauczycielską — wychowawczą w szkole czy placówce oświatowo-opiekuńczej.

Wyrażone przez badanych opinie o identyfikowaniu się z zawodem nauczycielskim są również niepokojące. O tym fakcie może świadczyć pomiar ilościowy i jakościowy zamieszczony w tabeli statystycznej 2. I tak, identyfikowanie się badanych z kierunkiem studiów zajmuje pierwsze miejsce, choć nie wysokie, bo wynoszące 65%, z zawodem nauczycielskim — 54% (drugie miejsce), z zajmowaną pozycją społeczno-zawodową w szkole i poza szkołą — 46% (trzecie miejsce), z podjętą pracą nauczycielską — wychowawczą w określonej szkole lub placówce opiekuńczo-wychowawczej — 44% (czwarte miejsce). Ogólnie można stwierdzić, że 52,3% respondentów identyfikuje się z wybranym i wykonywanym zawodem, 18% zdecydowanie nie, a 29,7% posiada obojętny stosunek do podjętej pracy zawodowej, tj. prawie co trzeci młody nauczyciel nie wiąże się racjonalnie i emocjonalnie ze swoją pracą, 18% zaś czuje się źle w swoim zawodzie nauczycielskim i w sposób zdecydowany ma negatywny stosunek do identyfikowania się z wybranym zawodem, uznając swoją decyzję za pomyłkę życiową. Dość interesująco przedstawia się również problem stabilizacji w zawodzie nauczycielskim po 3 latach pracy w oświacie, co ilustruje kolejna tabela statystyczna nr 3.

Tabela 3

Stabilizacja nauczycieli

Lp.	Szansa swego rozwoju w zawodzie nauczycielskim	Absolutnie tak		Raczej tak		Absolutnie nie		Raczej nie		Nie mam zdania	
		NN = 1200 osób	%	NN = 1200 osób	%	NN = 1200 osób	%	NN = 1200 osób	%	NN = 1200 osób	%
1.	Intelektualnego	156	13	336	28	252	21	216	18	240	20
2.	Kulturalnego	240	20	408	34	360	30	144	12	48	4
3.	Zawodowego	360	30	300	25	252	21	228	19	60	5
4.	Spółecznego	360	30	276	23	312	26	180	15	72	6
5.	Materialnego	288	24	240	20	360	30	240	20	72	6
6.	Zdrowotnego	96	8	216	18	480	40	192	16	216	18
Mediana		250	20,8	296	24,6	336	28	206	16,8	118	9,8

Badani młodzi nauczyciele przez stabilizację zawodową rozumieją swój rozwój intelektualny, kulturalny, zawodowy, społeczny, materialny i zdrowotny. Uważają, że każdy zawód, a w tym nauczycielski winien stwarzać korzystne warunki do własnego rozwoju. Ma on dawać duże szanse nauczycielowi w stabilizacji zawodowej i przyczyniać się do wzrostu jego autorytetu w społeczeństwie.

W szczególności dużą szansę na stabilizację zawodową respondenci dostrzegają w samym rozwoju i doskonaleniu zawodowym (55% osób badanych dało odpowiedzi pozytywne); w rozwoju kulturalnym (54%); w rozwoju społecznym (53%); materialnym (44%); intelektualnym (41%); zdrowotnym (tylko 26%). Wszystkie szanse swego rozwoju w zawodzie nauczycielskim (stabilizacji zawodowej) uzależniają w znacznej mierze od materialnego rozwoju, czyli stabilizacji ekonomicznej całej własnej rodziny i edukacji narodowej w naszym kraju. Ponad 16% badanych nie ma poczucia stabilizacji zawodowej, a 9,8% nie miało na ten temat własnego zdania. Można stwierdzić, że prawie 26% młodych nauczycieli nie dostrzega żadnych szans rozwojowych, a tym samym nie zamierza stabilizować się w zawodzie nauczycielskim. Wyniki badań sondażowych potwierdzają, iż 38,6% młodych nauczycieli pragnie angażować się racjonalnie oraz emocjonalnie w pracę z dziećmi i młodzieżą, a 33% ma negatywny lub obojętny stosunek do wykonywanego zawodu i chętnie by go zmieniło, 28,4% zaś ma pozytywny stosunek do zawodu nauczycielskiego, lecz nie dostrzega w nim większych szans i aspiracji życiowych (S z e f e r-T i m o s z e n k o, 1981). Ogółem 67% młodych nauczycieli z wyższym wykształceniem akademickim powoli się stabilizuje w zawodzie, czyni wiele w zakresie własnego rozwoju intelektualnego, kulturalnego, zawodowego, społecznego i zdrowotnego. Niemniej mają oni poważne trudności, zwłaszcza w zaspokajaniu własnych i rodzinnych potrzeb psychicznych, poczucia bezpieczeństwa zawodowego, społecznego, zdrowotnego, kulturowego oraz przede wszystkim materialnego.

Z wynikami tych badań wiąże się problem edukacji ustawicznej młodych nauczycieli jako czynnika ich poprawnej adaptacji zawodowej (P o p l u c z, 1975). O motywach edukacji ustawicznej młodych nauczycieli traktuje tabela 4.

W myśl metody rangowania statystycznego pierwsze miejsce w edukacji ustawicznej nauczycieli zajmuje motyw praktyczno-ekonomiczny, który wymieniło 75% respondentów. Chodzi tu przede wszystkim o chęć uzyskania stopnia specjalizacji zawodowej, a przez to podwyższonego wynagrodzenia w postaci dodatku finansowego do wynagrodzenia zasadniczego, jak też zdobycia umiejętności praktycznych w zakresie kierowania i zarządzania szkołą czy placówką opiekuńczo-wychowawczą. Drugie i trzecie miejsce równorzędne (także 75% respondentów) zajmują motywy:

zainteresowań dydaktycznych (metodycznych) i lęku o możliwość utraty pracy oraz pozycji społecznej w zawodzie nauczycielskim. Na czwartym miejscu znalazł się motyw zainteresowań ogólnohumanistycznych (38% odpowiedzi) — chęć pogłębienia wiedzy: filozoficznej, z zakresu religioznawstwa, etycznej, politycznej, socjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej. Piąte miejsce zajął motyw ambicji zawodowej (28% odpowiedzi) natomiast szóste (ostatnie) miejsce motyw zainteresowań naukowych, chęć pogłębienia wiedzy z określonej dyscypliny badawczo-naukowej, metodologicznej i z zakresu pisarstwa naukowego (11% respondentów reprezentowało takie stanowisko).

T a b e l a 4

Motywy edukacji ustawicznej młodych nauczycieli

Lp.	Motyw edukacji ustawicznej nauczycieli	Absolutnie tak		Raczej tak		Absolutnie nie		Raczej nie	
		NN = 1200 osób	%	NN = 1200 osób	%	NN = 1200 osób	%	NN = 1200 osób	%
1.	Motyw zainteresowań naukowych	72	6	60	5	540	45	528	44
2.	Motyw zainteresowań dydaktycznych (w zakresie metodyki nauczania)	384	32	516	43	180	15	120	10
3.	Motyw zainteresowań ogólnohumanistycznych, w tym filozoficznych, religijnych, etycznych i politycznych	144	12	312	26	348	29	396	33
4.	Motyw praktyczno-ekonomiczny	720	60	180	15	144	12	156	13
5.	Motyw ambicji zawodowej	192	16	144	12	384	32	480	40
6.	Motyw lęku / możliwości utraty pracy i pozycji społecznej w zawodzie nauczyciela	216	18	684	57	180	15	120	10
Mediana		288	24	316	26,3	296	24,7	300	25

Najbardziej niepokojące jest to, że tylko 24% badanych młodych nauczycieli oświadczyło, iż własną edukację ustawiczną uznaje za absolutnie znaczącą w swoim życiu zawodowym, traktując ją jako potrzebę intelektualną, kulturalną, nie podlegającą wątpliwości. Natomiast 26,3% orzekło, że raczej dostrzega taką potrzebę, ale nie uważa jej za najbardziej konieczną w zawodzie nauczycielskim. Ogółem 50,3% badanych opowiedziało się za organizacją edukacji ustawicznej nauczycieli w aktualnej sytuacji oświatowej w Polsce i w Europie (T o m a s z e w s k i, 1970). Z kolei 49,7% respondentów nie widzi potrzeby dalszego kształcenia i doskonalenia się zawodowego. Uważają oni, że nie odczuwają potrzeby dalszego edukowania się, jak też nie mają stwarzanych odpowiednich warunków (w tym w szczególności materialnych) motywujących ich do edukacji ustawicznej.

Istotnym komponentem adaptacji zawodowej młodych nauczycieli są ich plany życiowo-zawodowe. Chodzi tu o zdiagnozowanie, jak badani widzą swoje plany życiowe i zawodowe do końca XX wieku. Ten problem ilustruje tabela 5.

Zebrane w tabeli 5 plany życiowo-zawodowe podane przez młodych nauczycieli mają charakter raczej deklaracyjny niż rzeczywisty. Realizację tych planów uzależniają oni od wzrostu statusu materialnego nauczycieli, od stabilizacji rozwoju oświaty, nauki i kultury w państwie polskim i w Europie w latach 1993—2000. Poza tym pragną osiągnąć poziom życia na miarę posiadanego wykształcenia, zdobytej pozycji społecznej w społeczeństwie i przyznanych im funkcji w edukacji narodowej. Chcą czuć się ludźmi niezbędnymi, „spolegliwymi”, odpowiedzialnymi za wysoki poziom wykształcenia i wychowania młodego pokolenia w wolnej, demokratycznej Polsce.

Wyniki badań dotyczących planów życiowo-zawodowych młodych nauczycieli do końca XX wieku są nadzwyczaj wymowne i prognostyczne. I tak, 84% badanych pragnie korzystać w domu z nowoczesnego sprzętu audiowizualnego, w tym z kolorowego telewizora, komputera, odtwarzacza filmów, magnetowidu, telefonów i innych urządzeń elektrycznych oraz elektronicznych, także przydatnych w gospodarstwie domowym. Przy tym blisko 56% młodych nauczycieli nie ma jeszcze własnego telewizora kolorowego. Często w szkole nie przyznają się oni swym uczniom, że nie posiadają w domu takich nowoczesnych urządzeń, a nawet nie potrafią się nimi posługiwać (już nie mówiąc o zwykłym telefonie, zamiast komórkowych, którymi się szczycą niektórzy wychowankowie). Kolejne miejsce (drugie) zajmuje pragnienie posiadania własnego mieszkania, dobrze umeblowanego i wygodnego do pracy twórczej nad sobą oraz do realizacji zadań dydaktycznych wobec swych uczniów (81% respondentów wyraziło takie życzenie).

Tabela 5

Plany życiowo-zawodowe młodych nauczycieli do końca XX wieku

Lp.	Plany życiowe i zawodowe do końca XX wieku	Tak		Jest mi obojętne		Nie planuję	
		NN = 1200 osób	%	NN = 1200 osób	%	NN = 1200 osób	%
1.	Pogłębić i rozszerzyć kwalifikacje zawodowe	456	38	312	26	432	36
2.	Zdobyc stanowisko kierownicze w szkole w nadzorze pedagogicznym	216	18	504	42	480	40
3.	Uczyć w szkole społecznej, prywatnej, założyć własną, prywatną szkołę, placówkę oświatowo-wychowawczą	120	10	492	41	588	49
4.	Założyć rodzinę i mieć dzieci	852	71	264	22	84	7
5.	Uzyskać własne mieszkanie	972	81	144	12	84	7
6.	Kupić samochód	948	79	120	10	132	11
7.	Kupić nowoczesny sprzęt audiowizualny (telewizor kolorowy, komputer, video itp.)	1008	84	156	13	36	3
8.	Założyć własną bibliotekę domową	780	65	216	18	204	17
9.	Wyjechać za granicę w celach zarobkowych	420	35	336	28	444	37
10.	Zgromadzić określony kapitał, majątek	744	62	288	24	168	14
Mediana		652	54,3	283	23,6	265	22,1

W sprawach mieszkaniowych panuje duży pesymizm wśród badanych. Natomiast 79% respondentów pragnie mieć własny samochód i to niedrogi. Tylko około 10% młodych nauczycieli posiada już samochody, z których co drugi kupiony został przez rodziców. Na czwartym miejscu znajduje się pragnienie założenia rodziny i wychowywania przynajmniej dwójki własnych dzieci (71% respondentów dostrzega taką potrzebę i uważa ją za ważny czynnik w stabilizacji zawodowej młodego nauczyciela). 20% spośród badanych osób założyło już własną rodzinę, czyli co piąta, pozostałe stwierdziły, że zamierzają to uczynić, ale nie wiedzą kiedy, gdyż uzależniają tę decyzję od stabilizacji zawodowej i ekonomicznej. Piąte miejsce

w planach życiowo-zawodowych nauczycieli zajmuje życzenie założenia własnej biblioteki domowej — 65% badanych dostrzega taką potrzebę, lecz realizację jej uzależnia od posiadanego budżetu na ten cel. Tylko 14% respondentów posiada już własną, choć jeszcze skromną bibliotekę domową, pomagającą im w edukacji ustawicznej. Na szóstym miejscu znalazło się pragnienie zgromadzenia określonego kapitału — majątku, aby móc (może) założyć własną, prywatną placówkę oświatową lub zmienić zawód nauczyciela, który jest mało ekonomiczny (62% osób pragnie mieć zgromadzony majątek). Siódme miejsce w planach życiowych nauczycieli zajmuje dopiero pragnienie pogłębienia i rozszerzenia własnych kwalifikacji zawodowych (tylko 38% badanych wyraziło takie życzenie, lecz jego realizację uzależniają od bezpłatnego korzystania z edukacji ustawicznej nauczycieli, prowadzonej przez szkoły wyższe). Ósme miejsce przypadło życzeniu nauczycieli (35%), aby mogli oni wyjechać za granicę, przynajmniej na rok lub dwa, w celach zarobkowych, do krajów zamożnych i rozwiniętych gospodarczo (głównie do USA, Kanady, RFN, Danii, Norwegii lub Włoch). Stanowisko kierownicze w szkole, w placówce oświatowej, względnie w nadzorze pedagogicznym pragnie osiągnąć 18% badanych (dziewiąte miejsce w hierarchii pragnień życiowo-zawodowych młodych nauczycieli). 10% badanych wymieniło pragnienie uczenia w szkole społecznej i prywatnej, a także chęć założenia własnej, prywatnej szkoły lub placówki oświatowo-wychowawczej (życzenie to znalazło się na dziesiątym, ostatnim miejscu).

Ogólnie można powiedzieć, że 54,3% młodych nauczycieli deklaruje swoje plany życiowo-zawodowe, 23,6% nie widzi takiej potrzeby, 22,1% zaś w ogóle nie planuje, żyjąc swoimi sprawami z dnia na dzień, a przyszłość swoją w zawodzie nauczycielskim dostrzega jako zbyt pesymistyczną.

Reasumując wyniki badań nad adaptacją zawodową młodych nauczycieli z terenu województw: bielskiego, częstochowskiego katowickiego i opolskiego, można wyrazić pogląd, że proces wrastania w zawód pracownika edukacyjnego okazuje się nadzwyczaj złożony. Efektywność i skuteczność procesu adaptacji zawodowej młodego nauczyciela jest zdeterminowana przez wielość czynników wewnętrznych i zewnętrznych. W szczególności znaczący wpływ na ten proces mają: czynnik osobościowy nauczyciela, wykształcenie specjalistyczne, pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne, przygotowanie utylitarne, czynnik środowiskowo-kulturowy, społeczny, ekonomiczny, a także zdrowotny, organizacyjnoprawny systemu oświatowego i status materialno-zawodowy nauczyciela, w danym okresie historycznym kraju. Stosunek młodego nauczyciela do wiedzy zdobytej w szkole wyższej jest raczej pozytywny, lecz mało entuzjastyczny. Badani stwierdzają, że posiadają dobre przygotowanie teoretyczne, natomiast słabsze w zakresie praktycznego rozwiązywania złożonych problemów dydakty-

cznych, wychowawczych oraz opiekuńczych z uczniami w szkole, w internacie i poza szkołą. Odczuwają potrzebę zwiększenia liczby godzin w trakcie studiów na ciągłe praktyki pedagogiczne w terenie. Sądzą, że zorganizowanie wzorowych szkół ćwiczeń przy uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych rozwiązywałoby po części ten problem. Ponad 50% młodych nauczycieli identyfikuje się z wybranym i wykonywanym zawodem. Jest to mały odsetek nauczycieli. Podobnie tylko niecałe 50% (45,4%) nauczycieli widzi szansę swego rozwoju w zawodzie nauczycielskim, a tym samym dostrzega stabilizację zawodową. Brak stabilizacji zawodowej odczuwa znaczna część nauczycieli, bo 44,8%. Poza tym nie wszyscy badani doceniają potrzebę własnej edukacji ustawicznej, przyczyniającej się do adaptacji zawodowej. Takie stanowisko wyraziło 49,7%. Tylko 50,3% pragnie aktywnie uczestniczyć w doskonaleniu się i doskonaleniu zawodowym. Plany życiowo-zawodowe respondentów są mało ambitne, gdyż bywają sprowadzane raczej do czynnika ekonomicznego (zaspokojenie potrzeb materialnych). Niewielu, bo jedynie 38%, planuje pogłębić i rozszerzyć kwalifikacje zawodowe, a 65% pragnie założyć własną bibliotekę domową. Pełnić funkcje kierownicze w oświacie zamierza 18% badanych. Natomiast pracować w szkołach społecznych, prywatnych oraz założyć własne placówki chce tylko 10% młodych nauczycieli. Oczywiście, jest to motywowane względami zarobkowymi, w mniejszym stopniu chodzi o dążenie do samorozwoju i podwyższenia poziomu kształcenia oraz wychowania dzieci i młodzieży.

Przedstawione w tym artykule wyniki badań nad adaptacją zawodową nauczyciela są jeszcze niepełne. Wymagają pogłębienia nie tylko teoretycznego, ale także długofalowych badań empirycznych. Niemniej dostarczają one wielu cennych refleksji i wniosków, niezbędnych do przeprowadzenia reformy systemu edukacji w III Rzeczypospolitej, zreorganizowania kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Chodzi tu o wykształcenie osobowości zawodowej nauczyciela, takiej, aby sprostała ona zadaniom edukacyjnym końca XX i początków XXI wieku.

Przez osobowość zawodową nauczyciela można więc rozumieć pożądany zespół (syndrom, strukturę) cech danego człowieka, formowanych w procesie kształcenia zawodowego oraz rozwijających się i funkcjonujących w czasie pracy zawodowej, zapewniających mu aktywny kontakt z materialnym i społecznym środowiskiem pracy, przyczyniającym się do jego twórczych przeobrażeń. Występuje tu problem aktywności młodego nauczyciela w zawodzie. W procesie edukacji szkolnej kształtuje się osobowość zawodowa nauczyciela i ucznia. Nauczyciel studiując i pracując, uczestnicząc w edukacji ustawicznej, kształtuje: zainteresowania i zamiłowania zawodowe, motyw, kształcenia się zawodowego i pracy, postawy zawodowe, myślenie twórcze, działanie twórcze, wiedze specjalistyczna

i pedagogiczną, umiejętności działania społeczno-zawodowego, rozwija samoocenę cech zawodowych, konstruuje własne plany życiowe oraz określa aspiracje społeczno-zawodowe. W świetle rozważań teoretycznych i badań empirycznych nad adaptacją zawodową nauczyciela wiele miejsca zajmuje problem pozycji społecznej zawodu nauczyciela w społeczeństwie polskim. Dlatego m.in. koniecznym staje się zabezpieczenie statusu zawodowego nauczyciela, w tym przede wszystkim materialnego na lata 1993—2000. Powstaje groźba pauperyzacji zawodu nauczycielskiego, obniżenia się jego autorytetu, jak też występuje niebezpieczeństwo słabej adaptacji zawodowej młodych nauczycieli, co będzie miało i już ma wpływ na fluktuację pracowników oświaty, na obniżanie się poziomu edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych. Stąd potrzeba ratownictwa społecznego pozycji zawodowej nauczyciela i całego systemu edukacyjnego w Polsce, takiego, który pozwoliłby naszej oświacie i polskiemu nauczycielowi stać się zarazem integralną częścią kultury europejskiej.

Bibliografia

- Czarniecki K., 1981: *Ukierunkowanie zawodowe człowieka*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Kupisiewicz Cz., red., 1979: *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu*. Warszawa, WSiP.
- Nawroczyński B., 1968: *O wychowaniu i wychowawcach*. Warszawa, PWN.
- Popłucz J., 1975: *Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole*. Warszawa.
- Radziewicz-Winnicki A., 1989: *Pedagogika a ekonomika. Zarys problematyki ekonomiczno-oświatowej*. W: *Nauczyciel w procesie przemian*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Szefer-Timoszenko J., 1981: *Aspiracje w życiu człowieka*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Thomas J., 1980: *Edukacyjne problemy współczesnego świata*. Warszawa.
- Tomaszewski T., 1970: *Psychologiczne problemy w szoleniu zawodowym*. W: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa, PZWSz.
- Trępała E., 1988: *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*. Bydgoszcz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. 1	s. 70-73
------------	--	---------------	---------------------	------	----------

RECENZJE



**Tomasz Kocowski: „Szkice z teorii twórczości
i motywacji”. Red. H. Sękowa i A. Tokarz
Poznań, SAW 1991, ss. 209**

W psychologii coraz częściej prezentowane jest nowe podejście do takich podstawowych zagadnień, jak istota aktywności ludzkiej, mającej charakter procesu twórczego, jej wyznaczniki i konsekwencje psychospołeczne. *Szkice z teorii twórczości i motywacji* Tomasza Kocowskiego są dobrym przykładem zarówno obszaru, w którym stawia się pytania z tego zakresu, jak i próby odpowiedzi na nie.

Rozważania zawarte w *Szkicach* można rozpatrywać w 2 przecinających się planach. Pierwszy — jak się zdaje — stanowi płaszczyznę, w której autor konsekwentnie stara się rozwinąć własną koncepcję procesu twórczego, filogenetycznych uwarunkowań kreatywności ludzkiej oraz funkcji, jakie pełni ona w rozwoju osobniczym człowieka. W budowaniu koncepcji uderza ciągłość logicznego wywodu, prezentującego założenia teoretyczne i definiowane pojęcia. Tworzą one tym samym koncepcję systemową, w której opisywane i wyjaśniane procesy nie tylko współwystępują w pewnym układzie, ale pozostają w związkach zależności i współzależności o charakterze sprzężeń zwrotnych. Autor wykorzystuje tu elementy wcześniej publikowanej własnej systemowej teorii potrzeb. W drugim planie mieści się nie wypowiedziany *expressis verbis* zamiar inspiracji czytelnika ku przemyśleniom nad zastosowaniem wiedzy o przesłankach przebiegu i funkcjach procesu twórczego w różnych dziedzinach praktycznych działań kreatywnych, np. w badaniach naukowych, w diagnostyce możliwości twórczych,

w konstruowaniu otwartych programów dydaktycznych, mogących wzbudzić autonomiczną motywację poznawczą, w politycznych procesach decyzyjnych, wreszcie w aktach kreatywnych działań artystycznych; zarówno w sensie aktywności jednostkowej, jak i inwentyki grupowej.

Zaznaczyć należy jednak, iż ten drugi plan dostrzec trudniej, jako że ani układ treści *Szkiców*, ani ich zawartość celu takiego wyraźnie nie wskazują. Wynika to zapewne z historii powstania tej książki. Niniejsza praca ukazała się bowiem po śmierci autora — jak czytamy we wprowadzeniu — skomponowana w całość z prac pozostawionych przez T. Kocowskiego. Większość tekstów ma charakter wstępnych rozważań, esejów lub zarysów monograficznych poświęconych twórczości i motywacji. Toteż wiele przemyśleń, sądów i hipotez autora nie jest popartych empiryczną procedurą, sprawdzającą i potwierdzającą ich słuszność. Odniesienia praktyczne czy też rozważania na temat kondycji osoby twórczej w rzeczywistości społecznej przeplatają się z propozycjami koncepcyjnymi planu pierwszego. W ten sposób, z jednej strony, mamy do czynienia z wyrozumowaną koncepcją systemu działań człowieka (w tym aktu twórczego), z drugiej — z próbą pokazania elementów tego systemu w różnych działalnościach twórczych.

Przedstawiając modelowo podstawowe funkcje antroposystemu, autor odwołuje się do wyrosłych poza psychologię teorii, których uwzględnienie w jej obszarze daje nadzieję na lepsze poznanie i zrozumienie elementarnych procesów psychicznych, takich jak: potrzeba, motywacja, akt twórczy, rozwiązanie problemów. Kocowski sięga mianowicie do Darwinowskiego ewolucjonizmu, rozumianego nowocześnie jako mechanizm innowacji strukturalnej, funkcjonalnej i behawioralnej na wszystkich poziomach hierarchii organizmów żywych. Włącza też etiologię K. Lorenza, zwłaszcza w części dotyczącej teorii niszy ekologicznej, a także ogólną teorię systemów Ludwiga von Bertalanffy'ego. Dzięki interdyscyplinarnemu podejściu konstruuje model antroposystemu, którego funkcjonowanie opiera na psychostazie jako równowadze procesów psychicznych (zdrowie psychiczne).

Oprócz wymienionych wcześniej nurtów — etologicznego i systemowego — w koncepcji autora daje się również zauważyć, nie deklarowaną wprawdzie, tendencję do osadzania swoich rozważań w rozwojowej koncepcji *life-span psychology*; zwłaszcza w tych miejscach, w których podkreśla, iż psychostaza w antroposystemie nie stanowi celu końcowego rozwoju psychicznego człowieka. W ten sposób autor dochodzi do uzasadnienia funkcji aktywności twórczej, jako napędu zmiany czy przemiany w przebiegu życia ludzkiego.

Recenzowana książka składa się formalnie z 2 części, a w nich z szeregu rozdziałów. Część pierwsza poświęcona jest zarysowi koncepcji aktywności twórczej człowieka. Rozdział pierwszy definiuje to pojęcie i osadza

w prezentowanych modelach antroposystemu, czyli w funkcjonalnym systemie ludzkich działań. Autor podkreśla znaczenie 3 obszarów funkcjonowania, istotnych dla twórczości, tj. systemu potrzeb, świadomości oraz emocji prokreatywnych.

W rozdziale drugim Kocowski podjął próbę opisania procesów twórczych jako formy przetwarzania informacji za pomocą hipotetycznego umysłowego modelu sytuacji problemowej (UMSP). Autor prezentuje 3 strategie procesów twórczych za pomocą bazy danych, czyli umysłowych reprezentacji sytuacji oraz celu poszukiwań.

Rozdział trzeci ma odmienną koncepcję. Stanowi odniesienie do badań empirycznych nad aktywnością kreatywną, a zwłaszcza nad stymulatorami i inhibitorami aktywności badawczej samodzielnych pracowników nauki oraz nad źródłami satysfakcji i dyssatisfakcji z twórczości naukowej tej grupy ludzi.

Część drugą zatytułowaną *Szkice z torii motywacji* otwierają rozważania nad swoistościami procesów motywacyjnych, które prowadzą do aktów twórczych. Podane są też propozycje definicyjne procesu motywacyjnego, motywu, predyspozycji i dyspozycji motywacyjnych, a także propulsji i jej bliskoznacznych terminów: „pragnienie”, „pożądanie”, „antycypacyjna gratyfikacja”. W obrębie swoistości procesów motywacyjnych autor odwołuje się do własnej koncepcji potrzeb, a także uwzględnia procesy emocjonalne jako pośredniczące między motywacją a aktywnością. W końcu prezentuje propozycję 4 napędów odpowiedzialnych za całokształt zachowania. Są to mechanizmy: aktywacyjny, emocjonalno-popędowy, dążeniowy i wolicjonalny.

Następny rozdział zatytułowany *Podstawy i źródła procesów motywacyjnych* jest esejem przedstawiającym przebieg rozwoju systemu motywacyjnego w autogenezie, z uwzględnieniem dyskusyjnych różnic między płciami. Włączona została tu także problematyka wartości, które pełnią w rozwoju systemu motywacyjnego wiele istotnych funkcji (integrującą, orientacyjną, socjalizującą, gratyfikacyjną oraz metadecyzyjną — wyznaczającą generalny kierunek działań człowieka, sens jego życia).

Dwa kolejne rozdziały przynoszą omówienie organizacji składników procesu motywacyjnego oraz jego energetycznego podłoża. Rozważania prowadzą do skonstruowania hipotetycznej koncepcji systemu motywacyjnego jako składającego się z 3 podsystemów: biogenne systemu emocjonalno-popędowego, który jest zasadniczo wrodzony, nabytego socjogenne systemu motywacji ról społecznych oraz psychogenne systemu zmienalizowanych wartości, wygenerowanego podmiotowo.

Następny rozdział — *Algohedonistyka i jej reguły* — wprowadza termin „walencja” na określenie jakiegokolwiek formy przyjemności i przykrości, a także satysfakcji lub dyssatisfakcji towarzyszącej świadomym działa-

niom. Autor proponuje w ten sposób zastąpić wieloznaczne pojęcia „znak emocjonalny” i „zabarwienie uczuciowe”, które są zbyt elementarne na określenie formy przeżycia wzbudzającego proces motywacyjny.

Na koniec autor omawia motywację na tle innych zjawisk psychicznych, umieszczając system motywacji obok gnostycznego i wykonawczego, odgrywający pełniący kluczową rolę w formowaniu osobowości człowieka. Zwraca też uwagę na rzadko podejmowaną w psychologii osobowości tematykę woli.

Czytelnik otrzymuje do ręki pracę wartościową, zwłaszcza w sferze systemowego potraktowania obszarów ludzkiego działania. Jest to przykład pracy interdyscyplinarnej. Wysoki profesjonalizm utrudnia w niektórych partiach książki jej recenzję, co, oczywiście, nie umniejsza walorów poznawczych dzieła. Może ono również pełnić funkcję inspirującą, zarówno dla psychologów poszukujących mechanizmów zachowań człowieka, dla antropologów oraz socjologów kultury, zadających pytanie, czy prawidłowości psychologiczne są mono- czy też transkulturowe, jak i dla tych wszystkich, których interesuje przewidywanie, sterowanie twórczą aktywnością.

Zofia Dołęga

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. 1	s. 74–78
------------	--	---------------	---------------------	------	----------



„Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?” Red. Alicja Kargulowa. Warszawa, WSiP 1991, ss. 172

Dlaczego dzieci nie lubią szkoły? A czy powinny lubić? Tak, jeżeli muszą do niej chodzić.

Negatywny stosunek emocjonalny uczniów do szkoły jest zjawiskiem występującym od momentu pojawienia się szkoły jako zinstytucjonalizowanej formy edukacji człowieka. Poświęcono mu, jak dotąd, stosunkowo wiele uwagi w literaturze, nie tylko naukowej. Dlatego też z pewną rezerwą sięgnęłam po książkę dotyczącą tego zagadnienia. Książka, wydana przez WSiP w 1991 roku, nosi znamieny tytuł w formie pytania: *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?*

Już taka prosta forma tytułu wskazuje, że autorka, mówiąc ściśle — grupa autorek, nie ma zamiaru przedstawić rezultatów dociekań zbyt skomplikowanych dla czytelnika, któremu brak wprawy w studiowaniu dzieł *stricto* naukowych. Mimo to dzieło ma charakter raportu z badań, co jednak wcale nie ogranicza kręgu jego odbiorców, wręcz przeciwnie.

Kargulowa i jej zespół świadomie nadali publikacji charakter popularnonaukowy i starali się w ten sposób zrealizować pragnienie: „[...] aby książka zainspirowała dyskusję na tematy w niej poruszone, aby wzbudziła refleksje nad pracą szkoły i pobudziła do poszukiwania dróg jej naprawy »w małej skali«” (fragment *Wstępu*).

Badania, których rezultaty zostały w książce udostępnione, nie mają charakteru badań „twardych”. Autorki deklarują przynależność swoich badań do grupy tzw. badań rozumiejących. Kładą większy nacisk na próbę nawiązania dialogu z osobami badanymi (przede wszystkim uczniami i ich rodzicami) niż na próbę tzw. pomiaru zmiennych. Jeżeli bowiem, jak to robiły autorki, opierać się na koncepcji poznawczo-rozwojowej człowieka,

trudno wyobrazić sobie dążenie do zrozumienia, na czym polega stosunek uczniów do szkoły nie obserwując ich zachowań, a zwłaszcza nie zadając badanej osobie pytań na temat jej postaw czy nastawień. „Dlatego w [...] badaniach skoncentrowano się na analizie wypowiedzi i zachowań uczniów, a czasem i ich rodziców, które określały ich stosunek do szkoły. Nie oznacza to, że zrezygnowano z analiz liczbowych. Raczej przyjęto tu eklektyczny sposób przedstawiania danych, co oznacza, że gdy zjawiska mogły być ujęte liczbowo, nie zaniechano takiej możliwości” (s. 20).

Lektura poszczególnych rozdziałów książki (jest ich w sumie 12 oraz *Wstęp* i *Zakończenie*) przekonuje, że autorki w wielu przypadkach wykazały dużą pomysłowość w formułowaniu pytań skierowanych do przedшкоłaków, uczniów szkoły podstawowej oraz do ich rodziców. Niektóre z nich być może upowszechnią się w badaniach prowadzonych przez innych badaczy. Byłoby to interesujące, gdyż w niniejszych badaniach użytkano dzięki nim ciekawe informacje o przedmiocie badania.

Interpretacja odpowiedzi oraz rezultatów obserwacji zachowania uczniów jest wyważona, przeprowadzona ze świadomością wszystkich ograniczeń stosowanych metod. Autorki ostrożnie formułują wnioski, częściej pozostawiając czytelnikowi możliwość snucia własnych domysłów na temat potencjalnych rozwiązań, niż dając gotowe recepty na to, jak rozstrzygać konkretne dylematy. Być może takie podejście nie spełni oczekiwań czytelnika, do którego książka jest skierowana. Wiadomo, jak chętnie nauczyciele czytają zbiory tzw. praktycznych wskazówek. Analizowana publikacja nie została nimi nasycona. Jest to jednak zgodne z intencją wyrażającą się w postawionym przez badaczki pytaniu „dlaczego?”

W odpowiedzi na to pytanie autorki wyjaśniają, na czym polega i czym jest uwarunkowane zjawisko braku sympatii uczniów do szkoły. Nie zamieszczają natomiast zbioru gotowych norm postępowania, przeznaczonych do zastosowania w rzeczywistych, różnorodnych sytuacjach.

Podejście „tylko” wyjaśniające było dotąd w typowo pedagogicznych badaniach raczej rzadkie i wciąż jego popularność jest raczej niewielka. Jednak wobec zwiększającego się zapotrzebowania na „samodzielnie myślących” nauczycieli, tworzących własne rozwiązania w coraz bardziej zróżnicowanych i trudnych do przewidzenia sytuacjach edukacyjnych, będzie zwiększać się także popularność publikacji o charakterze opisowo-wyjaśniającym, a nie normatywnym. I chociaż autorki nie unikają czasami subtelного przedstawiania własnych sugestii na temat sposobów rozwiązania niektórych problemów, to ich książki nie można zaliczyć do „praktycznych poradników walki z negatywnym stosunkiem ucznia do współczesnej polskiej szkoły”.

W rozdziale drugim szkoła staje „na cenzurowanym”. Alicja Kargulowa przy współudziale Agnieszki Przybylskiej przytacza i komentuje kry-

tyczne głosy wobec szkoły autorów wybranych publikacji z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Dobiera je tak, by znaleźć odpowiedź na pytania o najistotniejsze zarzuty stawiane szkole, o idee, którym szkoła służy, o ideały, które uznaje, o cele działania, które sobie wyznacza (s. 24). Autorka wyraźnie stwierdza, że nie jest pierwszą osobą, która podjęła w Polsce badania nad brakiem pozytywnych nastawień uczniów do szkoły.

Głębsze uzasadnienie podjęcia badań nad przyczynami niechęci uczniów do szkoły znajdujemy w kolejnym, trzecim rozdziale. Odwołując się do psychologicznych badań nad rolą motywacji w działaniu oraz do teorii postaw A. Kargulowa precyzuje znaczenie terminu „lubić szkołę”. Lubić szkołę (w skrócie): widzieć sens w uczeniu się, chcieć się uczyć, umieć odnosić sukcesy i przeżywać porażki, identyfikować się ze szkołą, przeżywać poczucie rozwoju, samorealizacji, „uskrzydlenia” (s. 39—40).

Jednym z oczywistych determinantów postawy ucznia wobec szkoły jest osoba nauczyciela. Poświęcono mu uwagę w rozdziale czwartym, opracowanym przy współudziale Magdaleny Olszewskiej-Jurek. W zbiorze cech oraz postaw nauczyciela realnego i idealnego (zabieg niezbyt oryginalny) wyodrębniono postawę nauczyciela nie uznawaną raczej za pożądaną w literaturze przedmiotu, ale ważną w opiniach uczniów. Okazuje się, że dzieci oczekują od nauczyciela postawy nadmiernie chroniącej i uzależniającej dziecko od nauczyciela, chcą mieć „»panią — dobrą mamę«. Raczej wścibską i nadmiernie chroniącą, niż zdystansowaną, nawet przesadnie kontrolującą, niż oczekującą dużej samodzielności” (s. 53).

Ciekawy obraz rodzicielskich oczekiwań wobec szkoły znajduje się w rozdziale piątym (A. Przybylska). Natomiast o tym, co na temat szkoły wiedzą 6-latki można dowiedzieć się, czytając rozdział szósty (A. Kargulowa). Warto zwrócić uwagę na interesujący przykład zastosowania zabawy tematycznej jako elementu metody badawczej. Materiał informacyjny używany w ten sposób pozwala stwierdzić, że wiedza 6-latka na temat szkoły jest rozległa i trafna. Dziecko ma przy tym raczej pozytywny stosunek do szkoły. Zaskakuje różnorodność przyczyn, którymi uzasadnić można pozytywne i negatywne nastawienie uczniów do szkoły. Porównując stosunek do szkoły dzieci 6-letnich i pierwszoklasistów, autorka zauważa zmiany raczej pozytywne (s. 80).

Obraz rozczarowań i nadziei dzieci klas III i IV wobec szkoły stanowi treść rozdziału siódmego (Małgorzata Kalita-Łapacz). Natomiast „ci, którym nie wychodzi”, zostali przedstawieni w rozdziale ósmym (Halina Grabowska). Szczególnie interesujące są dane świadczące o tym, że niska motywacja uczniów z trudnościami w nauce wzrasta po pierwszym roku nauki i jest wyższa w klasie II niż w I, aby w klasie III znowu obniżyć się i to jeszcze bardziej niż w klasie I. Autorka przypuszcza, że to brak odpowiedniej pomocy utrudnia dzieciom pokonanie trudności (mimo wyższej moty-

wacji do nauki). Trudności nie ustępują — nasilają się porażki, spada motywacja. I dlatego m.in. dzieci te nie lubią szkoły.

O przyczynach braku pozytywnego stosunku uczniów do szkoły tkwiących w źle przebiegającej współpracy domu i szkoły traktuje rozdział dziewiąty (A. Kargulowa). Autorka podkreśla, że status, struktura i sytuacja rodziny mają tu znaczenie różnicujące jakość współdziałania domu ze szkołą, lecz związki te nie są tak jednoznacznie zgodne z potocznymi opiniami. Okazało się bowiem, że dzieci z rodzin inteligenckich, chociaż mają dobrze nastawionych do szkoły rodziców, są szkole niechętnie częściej niż dzieci z niższych warstw, których rodzice utrzymują kontakty ze szkołą raczej mniej intensywne.

Zjawisko to jest więc bardziej złożone, niż się to wydaje na pierwszy rzut oka. Nie wystarczy mieć dobrze nastawionych do szkoły rodziców, by lubić szkołę.

Nie wystarczy także być uczniem zdolnym. Opinie uczniów uzdolnionych na temat szkoły nie są tak jednoznacznie pozytywne (rozdział dziesiąty autorstwa A. Kargulowej). Uczniowie ci nie chcą np. nudzić się na lekcjach czy być obarczani dodatkowymi obowiązkami z powodu swych zdolności, oni także mogą więc nie lubić szkoły.

Czy uczniowie szkół wiejskich (dużych zbiorczych i małych) z powodu trudnych warunków uczenia się, różnych od warunków uczenia się dzieci z miast, mają negatywny stosunek do szkoły? Próbę odpowiedzi na to pytanie podjęto w rozdziale jedenastym (Teresa Gacek, Teresa Krawczyk).

Interesujący jest opis stanu świadomości przedstawicieli władz oświatowych — dyrektorów szkół i inspektorów na temat postaw uczniów wobec szkoły przedstawiony przez A. Kargulową w rozdziale dwunastym. Na tle wcześniej zaprezentowanych wyników badań opinii uczniów i rodziców opinie dyrektorów, a zwłaszcza inspektorów świadczą o raczej niezbyt dobrym rozeznaniu badanych osób co do stosunku uczniów do szkoły. Autorka przypuszcza, że „słaba orientacja inspektorów oświaty i wychowania i powierzchowna dyrektorów szkół w rodzaju problemów przeżywanych przez współczesną młodzież wynikała być może stąd, że stosunkowo rzadko lub wcale nie uczestniczyli oni w rozwiązywaniu tych problemów” (s. 162).

W *Zakończeniu* A. Kargulowa wspólnie z H. Grabowską dokonują przejrzystego podsumowania rezultatów swoich badań. Wynika z niego, że samo pojęcie „lubię szkołę” jest bardziej złożone, niż początkowo można było oczekiwać, oraz że istnieje wiele przyczyn braku pozytywnego nastawienia uczniów do szkoły. Autorki jednak najwięcej pretensji o to, że dzieci nie lubią szkoły, kierują do osoby nauczyciela.

Postulat „wewnętrznej reformy” nauczyciela okazuje się, w mniemaniu badaczek, najistotniejszym warunkiem przezwyciężenia niedomagań szkoły, które przyczyniają się do powstania niechęci uczniów wobec niej. „Na-

uczycielu, no zmieńże się, bo to z Twojego przede wszystkim powodu Twoi uczniowie nie lubią szkoły!” — należałoby zawołać, czytając ostatnie fragmenty tej książki. Być może znajdą się nauczyciele, którzy odpowiedzą na ten apel i których zawarte w książce spostrzeżenia, myśli, wnioski zainspirują do dokonania chociażby drobnej zmiany, jeżeli nie „wewnętrznej reformy”.

Recenzowaną publikację można polecić pedagogom oraz osobom nie związanym zawodowo z oświatą (np. rodzicom) oraz uczniom. Jeżeli nawet niektórzy z nich, co bardziej oczytani, nie znajdą wielu rewelacyjnych, zaskakujących informacji, to będą mieli okazję do potwierdzenia swoich przypuszczeń wyniesionych z potocznych obserwacji lub dokonania syntezy swoich spostrzeżeń czy wspomnień na temat szkoły.

Krystyna Wszolek

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. 1	s. 79-81
------------	--	---------------	---------------------	------	----------

KRONIKA



Sprawozdanie z krajowej konferencji nt. *Nauczanie psychologii zdrowia w programie przeddyplomowym nauczania psychologii* Katowice, 7—8 maja 1993 roku

Konferencja niniejsza miała być w zamyśle spotkaniem naukowo-szkoleniowym pracowników ośrodków uniwersyteckich w Polsce, zajmujących się kształceniem studentów w zakresie psychologii zdrowia. W większości ośrodków psychologia zdrowia funkcjonuje jako odrębna specjalizacja przeddyplomowa. W związku z tym uczestnikami konferencji byli goście prawie ze wszystkich uczelni kraju, m.in. z Uniwersytetu Warszawskiego (dr hab. Kazimierz Wrześniewski), Uniwersytetu Gdańskiego (prof. dr hab. Zenon Borucki), Uniwersytetu Jagiellońskiego (doc. dr hab. Dorota Kubacka-Jasiecka), Uniwersytetu Śląskiego (prof. dr hab. Irena Heszen-Niejo-dek, prof. dr hab. Zofia Ratajczak), Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (prof. dr hab. Helena Sękowa, dr Ireneusz Ścigała), Uniwersytetu Wrocławskiego (dr Grażyna Dolińska).

Celem konferencji była próba porównania różnorodnych programów specjalizacji psychologii zdrowia w wymienionych ośrodkach oraz wypracowania wspólnej definicji przedmiotu psychologii zdrowia, a także koncepcji przekazywania wiedzy z tego zakresu studentom. Organizatorem

konferencji była Pracownia Psychologii Medycznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.

Po uroczystym otwarciu obrad przez dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii prof. dr hab. Zofię Ratajczak referaty rozpoczynające sesję w dniu 7 maja 1993 roku wygłosiły prof. dr hab. Irena Heszen-Niejodek oraz mgr Ewa Mentel.

I. Heszen-Niejodek omówiła problematykę wyłonienia się psychologii zdrowia jako odrębnej subdyscypliny, jej aktualny stan oraz dalsze perspektywy rozwoju jako profesji i dziedziny nauczania. Natomiast referat E. Mentel koncentrował się na porównawczej oraz krytycznej analizie programów i koncepcji nauczania psychologii zdrowia w głównych ośrodkach uniwersyteckich w kraju. Następnie przedstawiciele poszczególnych ośrodków dokonali krótkiej prezentacji danych o realizacji przedmiotu: psychologia zdrowia w ich uczelniach. Te referaty i informacje stały się punktem wyjścia do dyskusji na temat doświadczeń i kontrowersji wokół nauczania w Polsce psychologii zdrowia. Tak więc prowadzone 7 maja obrady koncentrowały się wokół problemu programu i celu nauczania psychologii zdrowia oraz stosunku wiedzy teoretycznej do umiejętności praktycznych w tym programie.

Dnia 8 maja obrady kontynuowano w czasie przedpołudniowej sesji — przedmiotem rozważań były 2 główne grupy zagadnień:

1. Problem wyodrębnienia i tożsamości psychologii zdrowia jako subdyscypliny psychologii.

2. Problem relacji psychologa z personelem lekarskim.

Uczestnicy konferencji postulowali konieczność wyodrębnienia psychologii zdrowia jako subdyscypliny psychologii oraz opracowania nowych, adekwatnych do tej dyscypliny technik badawczych, nastawionych na potencjał rozwojowy człowieka. W zakresie drugiej grupy tematycznej próbowano określić taki model relacji psychologa z personelem medycznym, który najbardziej sprzyjałby efektywnej współpracy dla dobra pacjenta oraz czyniłby tę relację bardziej inspirującą i satysfakcjonującą dla obydwu stron.

Podsumowując konferencję H. Sękowa stwierdziła, iż psychologia zdrowia już obecnie spełnia pewne warunki subdyscypliny (określony obszar zastosowania wiedzy, określony przedmiot wiedzy, specyficzne metody oddziaływania), a wiedza z tego zakresu jest oparta na empirii. Pewnych wysiłków jeszcze wymaga klarowne określenie przedmiotu psychologii zdrowia. Odnosząc się do przedstawionych programów nauczania, H. Sękowa podkreśliła, iż sam problem kształcenia w psychologii zdrowia uzasadnia różnorodność podejść tam zawartych, zwróciła także uwagę na konieczność odpowiedniego przygotowania absolwenta specjalizacji do samodzielnego rozwiązywania problemów zdrowotnych oraz wyposażenia go

w pewne podstawowe umiejętności praktyczne. I. Heszen-Niejodek dodała, iż obecnie duże nadzieje wiązać można z teorią stresu jako podstawą tworzenia warsztatu naukowego w zakresie psychologii zdrowia. Jako pewne propozycje paradygmatu wstępnego należałoby również uwzględnić elementy psychologii rozwojowej, poznawczej oraz medycyny behawioralnej.

I. Heszen-Niejodek postulowała również uwzględnienie rozwoju jako celu pomocy psychologicznej, a także ujęcie w diagnozie potencjałów rozwojowych człowieka. Uczestnicy konferencji zgodzili się co do tego, iż psychologia zdrowia winna znaleźć szerokie zastosowanie nie tylko do zadań wynikających z pracy z chorym somatycznie, ale również do rozwiązywania problemów zdrowotnych w indywidualnym rozwoju człowieka, w życiu rodzinnym, zawodowym, w sferze edukacji, a także do programowania zdrowia. Organizatorzy konferencji rozważają możliwości kontynuowania takich naukowo-szkoleniowych spotkań, których potrzebę wyrazili wszyscy biorący udział w obradach.

Ewa Mentel

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. 1	s. 82-83
------------	--	---------------	---------------------	------	----------



Książki nadesłane

- A d a m e k S., 1992: *Inicjatywy społeczno-pedagogiczne w górnictwie i w Zagłębiu Dąbrowskim (XIX—XX wiek)*. Katowice, WSA.
- B a ł a w a j d e r K., 1992: *Konflikty interpersonalne: analiza psychologiczna*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- B a r c z y k P., 1992: *Aktywność kulturalno-oświatowa na Śląsku polskich instytucji pozaszkolnych (1848—1939)*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- B o b r o w s k a - N o w a k W., red., 1992: *Rozwój pedagogiki w II Rzeczypospolitej*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- C z a r n e c k i K., 1992: *Wiedza pojęciowa uczniów i metody jej badania*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- G ą s i o r H., red., 1992: *Nauczanie społecznie niedostosowanych*. [Skrypt akademicki]. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- G o n d z i k W., 1992: *Sukces i kariera człowieka*. [Nakładem autora].
- G o r i s z o w s k i W., K o w o l i k P., 1993: *Inspiracje nauczycieli plastyki a efektywność nauczania uczniów w szkole podstawowej*. Kielce, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- G o r i s z o w s k i W., K o w o l i k P., red., 1992: *Teraźniejszość i przyszłość w badaniach pedagogicznych na tle zmian w edukacji*. Kielce — Piotrków Trybunalski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- H e s z e n - N i e j o d e k I., 1992: *Lekarz i pacjent. Badania psychologiczne*. Kraków, Universitas.
- J a c h e r W., red., 1992: *Metodologiczne problemy badań zachowań pracowniczych*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- K o w o l i k P., 1992: *Organizacja administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego na Śląsku w latach 1918—1939*. Kielce, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

- K o w o l i k P., 1992: *Organizacja i planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- K o ż u s z n i k B., 1992: *Człowiek i zespół. Psychologiczna problematyka autonomii i uczestnictwa*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- P a j a k J., 1992: *Organizacja terenowej administracji oświatowej. Teoretyczne i praktyczne aspekty doskonalenia struktur funkcjonowania*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- R a t a j c z a k Z., red., 1991: „Funkcjonowanie Człowieka w Sytuacji Pracy”. T. 10 (19): *Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i ograniczenia*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- R o s t a ń s k a E., 1993: *Stymulacja składni w mowie dziecka sześciolatniego*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- S z t u m s k i J., 1992: *Spółeczeństwo i wartości*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Ś w i a t k i e w i c z W., red., 1993: *Wartości a style życia rodzin. Socjologiczne badania rodzin miejskich na Górnym Śląsku*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- W o j n o w s k a M., 1992: *Rozwój operacji kombinatorycznych a osiągnięcia matematyczne uczniów klas początkowych*. Katowice, Uniwersytet Śląski.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. 1	s. 84
------------	--	---------------	---------------------	------	-------



Noty o Autorach

Prof. dr hab. Tadeusz Tomaszewski — emerytowany profesor Uniwersytetu Warszawskiego.

Prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki — profesor tytularny, kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego.

Mgr Alicja Filipczyk-Gałązka — asystent w Katedrze Badania Placówek Oświatowych Uniwersytetu Śląskiego.

Mgr Ewa Bromboszcz — asystent w Katedrze Społecznej Psychologii i Psychologii Kształcenia Uniwersytetu Śląskiego.

Mgr Elżbieta Wrona — asystent w Katedrze Psychologii Ogólnej i Psychologii Pracy Uniwersytetu Śląskiego.

Mgr Blanka Król — asystent w Katedrze Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej Uniwersytetu Śląskiego.

Doc. dr Henryk Gąsior — docent w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego.

Dr Zofia Dołęga — adiunkt w Katedrze Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej Uniwersytetu Śląskiego.

Mgr Krystyna Wszolek — asystent w Katedrze Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania Uniwersytetu Śląskiego.

Mgr Ewa Mentel — asystent w Katedrze Psychologii Klinicznej Uniwersytetu Śląskiego.

"Chowanna". T. 1

S u m m a r y

This volume comprises 7 articles and 2 reviews. The article by Tadeusz Tomaszewski is a continuation of his considerations on the reference system of helping and deals with the person receiving help. Andrzej Radziewicz-Winnicki discusses crucial problems of pedagogics and economics, offering his reflections on the relations between education and upbringing in a period of social transformations. Alicja Filipczyk-Gałązka analyses the issue of pupils' expectations in the context of selected psychological theories, in particular Atkinson's theory of expectations. Ewa Bromboszcz made a review of research on the economic socialisation of children in the light of studies on the influence of television advertisements. Elżbieta Wrona gives an account of the results of investigations on the relation between the perceived likeness of others and individual and social tolerance in the situation of transformations in present day Poland. Blanka Król presented observations on the subject of the so-called "burning out" effect among teachers. In the article by Henryk Gąsior may be account of studies on the professional adaptation of the young teacher. In this volume may be found two reviews: the book by Tomasz Kocowski *Sketches from the theory of creativity and motivation* and also Alicja Kargulowa's book *Why children don't like school*. A report on the conference organised by the Faculty of Clinical Psychology was prepared by Ewa Mentel.

Recenzent
Maria Przetacznik-Gierowska

PL ISSN 0137-706X

Copyright © 1994
by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Projekt okładki
Aleksander Herman

Redaktor
Olga Nowak

Redaktor techniczny
Alicja Zajączkowska

Korektor
Włodzimierz Dobrzański

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice

Wydanie I. Nakład: 500 + 50 egz. + 25 nadb. Ark.
druk. 4,5. Ark. wyd. 6,5. Przekazano do składu
w październiku 1993 r. Podpisano do druku i druk
ukończono w lutym 1994 r. Papier kl. III, 70g,
70x100. Cena zł 30 000,—

Skład: DTP Ventura, Bożena Nitkiewicz
Centrum Techniki Obliczeniowej
Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Śląskiego
ul. 3 Maja 12, 40-096 Katowice

Zasady opracowania materiałów

1. Redakcja przyjmuje teksty nigdzie dotąd nie publikowane.
2. Nadsyłane prace będą recenzowane, a następnie omawiane na posiedzeniach redakcji, która podejmie decyzję w sprawie zakwalifikowania ich do druku. O decyzji redakcji Autor zostanie poinformowany. W przypadku niezakwalifikowania artykułu do druku będzie on zwrócony Autorowi. (Prace realizowane między innymi w ramach grantu powinny być opatrzone informacją o rodzaju, numerze i tytule problemu badawczego).
3. Objętość tekstu nie może przekraczać 16 stron maszynopisu, łącznie z bibliografią, przypisami, tabelami, rysunkami. Wyjątek od tej zasady stanowią jedynie artykuły zamówione.
4. Materiały przekazane do redakcji powinny zawierać:
 - maszynopis tekstu (znormalizowany, w trzech egzemplarzach) wraz z bibliografią (uporządkowaną alfabetycznie, w układzie nazwisko / data),
 - streszczenia w języku polskim i w języku angielskim,
 - tabele, rysunki (wykonane starannie na kalce technicznej, opisane, w jednym egzemplarzu),
 - przypisy: bibliograficzne (podane w tekście głównym, umieszczone w nawiasie w układzie nazwisko / data), rzeczowe (opatrzone cyfrą odpowiadającą numeracji ciągłej przypisów w tekście głównym, napisane na oddzielnej stronie),
 - informacje o Autorze (imię i nazwisko, tytuł, stopień naukowy i zawodowy, specjalność, stanowisko i miejsce pracy, aktualnie pełnione funkcje w stowarzyszeniach i towarzystwach krajowych i zagranicznych, adres do korespondencji, adres domowy, numer telefonu).

WARUNKI PRENUMERATY

Uprzejmie informujemy, że obecnie wydawcą „Chowanny” jest Uniwersytet Śląski. Zmieniają się w związku z tym zasady prenumeraty. Warunkiem regularnego otrzymywania „Chowanny” jest zamówienie prenumeraty rocznej.

Zamówienia należy wysłać pod adresem:

**WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
UL. BANKOWA 12B, 40-007 KATOWICE
tel. 58-24-41, wew. 18-60**

**Nr konta: 312608-5018 Bank Śląski VII O/Katowice
z podaniem hasła: Prenumerata „Chowanny”.**

**„RUCH” S.A.
Oddział Katowice
ul. Dąbrówki 13**

Termin przyjmowania wpłat na prenumeratę za rok 1994, w wysokości 60 tys. zł, przedłużono do 31 marca 1994 roku.

Bieżące numery można nabywać bezpośrednio w Wydawnictwie lub zamawiać korespondencyjnie (przekaz na konto lub za zaliczeniem pocztowym).

Subscription orders for all the magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the

**Foreign Trade Enterprise
ARS POLONA**

**Krakowskie Przedmieście 7, 00-950 Warszawa, Poland
Bank Account: Bank Handlowy S.A. w Warszawie 201061-710-1310**

„Chowanna” 1994, T. 1

Wykaz ważniejszych błędów dostrzeżonych w druku

Strona	Wiersz		Jest	Powinno być
	od góry	od dołu		
3	13		wypalaniu się pracy	wypalaniu się w pracy
48		17	estetycznemu	etycznemu
73	7		pełniący kluczową	kluczową
73		4	antopologów	antropologów

