

INNOWACJE PSYCHOLOGICZNE

Lublin 2013

Komitet redakcyjny:

Anna Milewska (konsultacja językowa i korekta), Wioleta Story,
Łukasz Krzysztoń

Opieka naukowa:

ks. dr Jacek Łukasiewicz SCJ, dr Marta Pawelec,
prof. dr hab. Czesław Walesa

Recenzenci:

dr Bernadeta Lelonek-Kuleta, dr Marta Pawelec,
mgr Anna Stachyra-Sokulska, mgr Monika Baryła-Matejczuk,
dr Franciszek Kozaczuk, mgr Katarzyna Hartfil, dr Robert Porzak

INNOWACJE PSYCHOLOGICZNE

Numer 2(1/2013)

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Innowacje psychologiczne

Numer 2(1/2013)

© Copyright by Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie
i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej pracy
bez zgody wydawcy jest zabronione.

Opracowanie redakcyjne, skład, łamanie:
Marek Szczodrak, Anna Konieczna, Paulina Kamińska

Korekta:
Anna Koper

Projekt okładki:



Printed in Poland
Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie
20-209 Lublin, ul. Projektowa 4
tel. +48 81 749 17 11, fax tel. +48 81 749 32 13
horyzontypsychologii@wydawnictwo.wsei.lublin.pl
www.wsei.lublin.pl

Nakład: 300 egzemplarzy

ISSN: 2299-0275

Spis treści

I. ROZPRAWY I ARTYKUŁY NAUKOWE

Anna Milewska

Związek między inteligencją emocjonalną i szantażem emocjonalnym w relacjach partnerskich11

Wioletta Karina Ozga

Stres a szantaż emocjonalny w relacjach rówieśniczych23

Agnieszka Wróbel

Wartości i postawy młodzieży dostosowanej i niedostosowanej społecznie wobec zachowań przestępczych35

Aleksandra Gałek, Joanna Kopciuch, Kinga Różalska

Samoocena jako wyznacznik postaw osób niepełnosprawnych wobec innych niepełnosprawnych49

Anna Bernacka

Rozwój psychofizyczny i społeczny osób z dysfunkcją narządu wzroku63

Grzegorz Chmielewski

Funkcjonowanie psychospołeczne osób jękających się69

Sylwia Wojnowska

Poziom dojrzałości szkolnej a postawa wobec szkoły dzieci pięcioletnich75

Krzysztof Złotucha

Zachowania altruistyczne i agresywne u dzieci w wieku przedszkolnym o wysokiej i niskiej religijności91

Anna Bednarczyk

Techniki wychowawcze a samoocena w dorosłym życiu109

Agata Burdzel, Ewelina Gruszka, Agnieszka Jaskowska, Urszula Jastrzębska-Socha, Magdalena Makarewicz, Joanna Opala, Inga Rokicka, Wioletta Story, Maciej Światowiec

Motywacja do podjęcia studiów z psychologii i wizja kariery zawodowej studentów WSEI o różnym poziomie aktywności w organizacjach studenckich 121

Joanna Opala, Inga Rokicka

Poziom optymizmu a oczekiwania płacowe przedstawicieli branży budowlanej143

Magda Radwańska

Przyczyny i konsekwencje apostazji w Kościele rzymskokatolickim161

Anna Mazur, Agnieszka Mazur

Związek samooceny i kryzysu w wartościowaniu z występowaniem zjawiska szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich177

II. INNE MATERIAŁY

Wioleta Story

Autorytet a wyróżnienie i wyzwanie193

Paulina Chajska

Wprowadzenie do medytacji199

Mariusz Chadacz

Woralność dzisiejszych czasów205

OD REDAKCJI

DROGI CZYTELNIKU,

Z nieskrywaną radością przekazujemy w Twoje ręce kolejny, długo oczekiwany numer czasopisma studenckiego „Innowacje Psychologiczne”. Artykuły i rozprawy naukowe, recenzje czy sprawozdania i polemiki, które znalazły się na jego łamach są wynikiem ciekawości poznawczej i wnikliwości autorów. Pragną oni w ten sposób podzielić się z Tobą wynikami swoich prac badawczych.

„Innowacje Psychologiczne” powstały bowiem z myślą o młodych ludziach, którym bliska jest szeroko rozumiana problematyka psychologiczna. Nasze czasopismo stało się miejscem, gdzie każdy miłośnik myśli psychologicznej ma możliwość podzielenia się z innymi swoją pasją do poznawania natury człowieka i wraz z nią na otaczającą go rzeczywistość.

Mamy nadzieję, że „Innowacje Psychologiczne” staną się platformą wymiany myśli, doświadczeń i inspiracji do dalszych rozważań nie tylko teoretycznych, ale również pragmatycznego poszukiwania nowych rozwiązań. Jesteśmy przekonani, że głos młodego pokolenia, otwartego na poznawcze eksplorowanie świata przyczyni się do rozwoju współczesnej myśli psychologicznej i zapisze się na kartach jej historii.

Życzymy miłej lektury i zachęcamy do poszukiwania własnych dróg dochodzenia do prawdy, jednocześnie zapraszamy wszystkich miłośników psychologii do podjęcia współpracy z Redakcją „Innowacji Psychologicznych”.

ROZPRAWY
I ARTYKUŁY
NAUKOWE

Anna Milewska

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, psychologia

Związek między inteligencją emocjonalną i szantażem emocjonalnym w relacjach partnerskich

Streszczenie

W niniejszym artykule przedstawione zostaną wyniki badań przeprowadzonych za pomocą kwestionariusza „Ja i mój partner”, opracowanego przez M. Pawelec i J. Łukasiewicza w oparciu o koncepcję S. Forward, oraz kwestionariusza *INTE* N. Schutte i wsp. do mierzenia inteligencji emocjonalnej. Badania miały na celu odpowiedź na pytanie o to, jaki związek z wchodzeniem w rolę szantażysty i ofiary szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich ma inteligencja emocjonalna, czyli zdolność do spostrzegania i wyrażania emocji, zdolność do emocjonalnego wspomagania myślenia, zdolność do rozumienia i analizowania emocji oraz wykorzystywania wiedzy emocjonalnej, a także zdolność do kontrolowania i regulowania emocji. Wyniki tych badań mogą być przydatne w poradnictwie i terapii małżeńskiej.

Słowa kluczowe

szantaż emocjonalny, manipulacja, ofiara szantażu, sprawca szantażu, inteligencja emocjonalna, relacje partnerskie.

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Zarówno szantaż emocjonalny, jak i inteligencja emocjonalna są obecnie dość modnymi i często poruszanymi zagadnieniami i tematami publikacji, szczególnie popularnonaukowych, oraz rozmaitych poradników. Bywają one też tematem badań naukowych, trudno jednak znaleźć pracę, która omawiałaby związek inteligencji emocjonalnej z szantażem emocjonalnym. Niniejszy artykuł będzie próbą wypełnienia tej luki.

Zagadnienie szantażu emocjonalnego zostało omówione w artykule *Szantaż emocjonalny w relacjach rówieśniczych* (Pawelec, Łukasiewicz, 2012), zamieszczonym w „Rocznikach Nauk o Rodzinie i Pracy Socjalnej” (WSEI). Przypomnę jedynie pokrótce, że szantaż emocjonalny to forma manipulacji, którą człowiek stosuje wobec osoby sobie bliskiej. Wchodzi wówczas w rolę szantażysty, czyli kata, osoba szantażowana zaś – w rolę ofiary. Szantażysta zmusza ofiarę, by robiła coś wbrew sobie, i stosuje w tym celu kary oparte na emocjach. Ofiara zgadza się na żądania kata, aby uniknąć przykrych konsekwencji emocjonalnych – poczucia winy, żalu i tym podobnych – a tym samym pozwala na to, aby emocje szantażysty stały się dla niej ważniejsze niż własne, bierze jednocześnie za nie odpowiedzialność.

Inteligencja emocjonalna (IE – skrót własny) natomiast jest rozumiana różnie – w zależności od koncepcji. Najogólniej można ją zdefiniować jako „zbiór zdolności warunkujących wykorzystywanie emocji przy rozwiązywaniu problemów, zwłaszcza w sytuacjach społecznych”, bądź jako „ogół zdolności warunkujących efektywność przetwarzania informacji emocjonalnych” (Jaworowska, Matczak 2008). Niektórzy podkreślają sprawnościowy charakter inteligencji emocjonalnej, inni oprócz predyspozycji instrumentalnych włączają w zakres tego pojęcia także predyspozycje motywacyjne.

Dość powszechny jest pogląd, że inteligencja emocjonalna rozumiana jako zdolność i inteligencja emocjonalna rozumiana jako cecha osobowości – czy raczej zbiór cech – to dwa zupełnie różne pojęcia, które oznaczają dyspozycje różnej natury. Inteligencja emocjonalna w pierwszym rozumieniu warunkuje zachowania maksymalne, ujawniane w szczególnie motywujących okolicznościach (dyspozycje instrumentalne), natomiast inteligencja emocjonalna jako zespół cech warunkuje zachowania typowe, przejawiane najczęściej w codziennym życiu (dyspozycje motywacyjne).

Twórcy pojęcia, Peter Salovey i John Mayer, dzielą modele inteligencji emocjonalnej na dwa rodzaje: do pierwszego zalicza się ich własny model, traktujący IE jako zbiór zdolności umysłowych, do drugiego – modele mieszane, oprócz zdolności włączające w skład IE także inne cechy, przede wszystkim motywacyjne (najbardziej znane są koncepcje Daniela Golemana i Reuvena Bar-Ona).

Autorzy kwestionariusza *INTE* opierali się na koncepcji Salovey’a i Mayera z 1990 roku. Inteligencję emocjonalną uznano w niej za podzakres inteligencji społecznej i zdefiniowano jako „zdolność człowieka do śledzenia własnych i cu-

dzych uczuć i emocji, różnicowania ich oraz wykorzystywania uzyskiwanych na tej drodze informacji w kierowaniu swoim myśleniem i działaniem” (Jaworowska, Matczak, 2008). W strukturze IE wyodrębniono trzy grupy komponentów, z których pierwsza obejmuje zdolności związane z oceną i ekspresją na poziomie werbalnym i niewerbalnym emocji własnych oraz emocji innych ludzi (tę zdolność nazwano empatią), druga – zdolności do regulowania emocji własnych i cudzych, trzecia zaś – „zdolności do wykorzystywania emocji jako czynników ułatwiających elastyczność, twórcze myślenie, giętkość uwagi i motywowanie się do działania” (Jaworowska, Matczak, 2008).

W późniejszych latach twórcy modelu zmodyfikowali go i wyróżnili cztery grupy zdolności składających się na inteligencję emocjonalną, a mianowicie: „zdolności do spostrzegania i wyrażania emocji”, „zdolności do emocjonalnego wspomagania myślenia” (inaczej – „do asymilowania emocji w przebieg procesów poznawczych”), „zdolności do rozumienia i analizowania emocji oraz wykorzystywania wiedzy emocjonalnej”, a także „zdolności do kontrolowania i regulowania emocji własnych i cudzych” (Jaworowska, Matczak, 2008). Ponadto w owym zmodyfikowanym modelu uwzględniono aspekt rozwojowy, co przełożyło się na wyszczególnienie w ramach każdej grupy czterech rodzajów zdolności reprezentujących kolejne stopnie dojrzałości, pojawiających się stopniowo w toku rozwoju.

BADANIA WŁASNE

CEL I PROBLEMY

Celem badania było określenie związku pomiędzy poziomem inteligencji emocjonalnej i poszczególnych jej składników (w rozumieniu autorów kwestionariusza *INTE*) a skłonnością do manipulowania partnerem i/lub ulegania manipulacji ze strony partnera.

Wyróżniono w związku z tym następujące problemy badawcze:

- Czy poziom inteligencji emocjonalnej koreluje ze skłonnością do wchodzenia w rolę sprawcy i ofiary szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich?
- Czy zdolność do wykorzystywania emocji we wspomaganiu myślenia i działania koreluje ze skłonnością do wchodzenia w rolę sprawcy i ofiary szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich?
- Czy zdolność rozpoznawania emocji koreluje ze skłonnością do wchodzenia w rolę sprawcy i ofiary szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich?

METODOLOGIA

Badania na grupie 115 osób dobranych celowo (były to osoby pozostające w stałych związkach partnerskich) przeprowadzono za pomocą kwestionariusza „Ja i mój partner”, opracowanego przez M. Pawelec i J. Łukasiewicza w oparciu o koncepcję S. Forward, oraz kwestionariusza *INTE* N. Schutte i wsp. do mierzenia inteligencji emocjonalnej.

Kwestionariusz *INTE*, autorstwa N. Schutte i wsp., został wydany w 2001 r. i był wówczas pierwszym dostępnym w Polsce narzędziem do pomiaru inteligencji emocjonalnej. Nowe normy zostały opracowane w 2005 r.

Jak już wspomniano, za podstawę teoretyczną autorzy testu przyjęli pierwszą wersję modelu inteligencji emocjonalnej Salovey’a i Mayera (1990) – którzy uważają ją za zbiór zdolności umysłowych – „uwzględniającą trzy komponenty: zdolność do spostrzegania, oceny i ekspresji emocji, zdolność do ich regulowania u siebie i innych oraz zdolność do wykorzystywania emocji jako czynników wspomagających myślenie i działanie. Jednak w literaturze kwestionariusz ten traktuje się jako narzędzie korespondujące z rozumieniem inteligencji emocjonalnej jako cechy” (Jaworowska, Matczak, 2008).

Kwestionariusz składa się z 33 pozycji, które mają charakter stwierdzeń i większość z nich można zakwalifikować jako dotyczące zdolności lub umiejętności.

W toku polskiej normalizacji stwierdzono, że oprócz wyniku ogólnego w kwestionariuszu można uzyskać dwa czynniki, które odpowiadają dwóm zdolnościom uwzględnionym w koncepcji Salovey’a i Mayera: zdolność do wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu (czynnik I) oraz zdolność do rozpoznawania (spostrzegania) własnych i cudzych emocji (czynnik II).

WYNIKI

Przeprowadzone badania nie potwierdziły, że wiek różnicuje badanych pod względem inteligencji emocjonalnej, co pozostaje w sprzeczności z wynikami innych badań, w których poszukiwano różnic rozwojowych w zakresie inteligencji emocjonalnej w dorosłości i stwierdzono jej wzrastanie z wiekiem.

Niniejsze badania wykazały również, że z poziomem inteligencji emocjonalnej nie ma związku ani wykształcenie, ani płeć. Tymczasem w większości testów i kwestionariuszy badających IE wyższe wyniki uzyskują na ogół kobiety, zwłaszcza w zakresie rozpoznawania emocji.

Okazało się natomiast, że pod względem zdolności do wykorzystywania emocji we wspomaganiu myślenia i działania istnieje różnica istotna statystycznie pomiędzy osobami aktywnymi i nieaktywnymi zawodowo.

Pod względem poziomu inteligencji emocjonalnej w skali ogólnej oraz pod względem zdolności wykorzystywania emocji we wspomaganiu myślenia i działania różnicuje badanych *miejsce zamieszkania* (zobacz tabela 1).

Tabela 1. Różnice międzygrupowe i wewnątrzgrupowe pod względem miejsca zamieszkania

		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
INTE – wynik ogólny	między grupami	37,712	2	18,856	3,948	,022
	wewnątrz grup	534,949	112	4,776		
	ogółem	572,661	114			
INTE – zdolność wykorzystywania emocji do wspomagania myślenia i działania	między grupami	57,533	2	28,767	8,647	,000
	wewnątrz grup	372,589	112	3,327		
	ogółem	430,122	114			
INTE – zdolność rozpoznawania emocji	między grupami	4,271	2	2,136	,525	,593
	wewnątrz grup	455,590	112	4,068		
	ogółem	459,861	114			

Jak wynika z tabeli 2, mieszkańcy wsi mają znacznie wyższą inteligencję emocjonalną niż mieszkańcy dużych miast (powyżej 100 tys.) oraz większą zdolność do wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu niż osoby mieszkające zarówno w dużych, jak i w mniejszych miastach (do 100 tys.). Miejsce zamieszkania nie różnicuje natomiast badanych pod względem zdolności rozpoznawania emocji.

Tabela 2. Miejsce zamieszkania a inteligencja emocjonalna

Zmienna zależna	(I) pochodzenie	(J) pochodzenie	Różnica średnich (I-J)	Błąd stan- dardowy	Istotność	95% przedział ufności	
						dolna granica	górna granica
INTE – wynik ogólny	wieś	miasto do 100 tys.	,490	,475	,559	-,65	1,63
		miasto powyżej 100 tys.	1,360	,513	,026	,14	2,59
	miasto do 100 tys.	wieś	-,490	,475	,559	-1,63	,65
		miasto powyżej 100 tys.	,870	,500	,198	-,33	2,07
	miasto powyżej 100 tys.	wieś	-1,360	,513	,026	-2,59	-,14
		miasto do 100 tys.	-,870	,500	,198	-2,07	,33
INTE – zdolność wykorzystywania emocji do wspo- magania myślenia i działania	wieś	miasto do 100 tys.	,983	,401	,044	,02	1,94
		miasto powyżej 100 tys.	1,687	,417	,000	,69	2,68
	miasto do 100 tys.	wieś	-,983	,401	,044	-1,94	-,02
		miasto powyżej 100 tys.	,704	,432	,240	-,33	1,74
	miasto powyżej 100 tys.	wieś	-1,687	,417	,000	-2,68	-,69
		miasto do 100 tys.	-,704	,432	,240	-1,74	,33
INTE – zdolność rozpoznawania emocji	wieś	miasto do 100 tys.	,378	,467	,698	-,74	1,50
		miasto powyżej 100 tys.	,421	,467	,641	-,70	1,54
	miasto do 100 tys.	wieś	-,378	,467	,698	-1,50	,74
		miasto powyżej 100 tys.	,042	,435	,995	-1,00	1,08
	miasto powyżej 100 tys.	wieś	-,421	,467	,641	-1,54	,70
		miasto do 100 tys.	-,042	,435	,995	-1,08	1,00

Okazało się, że badanych pod względem inteligencji emocjonalnej różnicuje także *stan cywilny*. Co ciekawe, osoby żyjące w konkubinacie osiągały niższe wyniki w skali ogólnej i w skali zdolności do rozpoznawania emocji niż osoby zamężne bądź żonate, ale już wyniki osób rozwiedzionych oraz stanu wolnego nie różniły się istotnie od wyników osób pozostających w związku małżeńskim. Unaoczniono to w tabelach 3 i 4.

Tabela 3. Różnice międzygrupowe i wewnątrzgrupowe pod względem stanu cywilnego

		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
INTE – wynik ogólny	między grupami	57,852	3	19,284	4,214	,007
	wewnątrz grup	503,385	110	4,576		
	ogółem	561,237	113			
INTE – zdolność wykorzystywania emocji do wspomagania myślenia i działania	między grupami	24,177	3	8,059	2,211	,091
	wewnątrz grup	400,945	110	3,645		
	ogółem	425,123	113			
INTE – zdolność rozpoznawania emocji	między grupami	43,526	3	14,509	3,872	,011
	wewnątrz grup	412,158	110	3,747		
	ogółem	455,684	113			

Tabela 4. Stan cywilny a inteligencja emocjonalna

Zmienna zależna	(I) stan cywilny	(J) stan cywilny	Różnica średnich (I-J)	Błąd standardowy dolna granica	Istotność górna granica	95% przedział ufności	
INTE – wynik ogólny	panna/kawaler	zamężna/żonaty	-,860	,381	,118	-1,86	,14
		rozwidziona/rozwiedziony	,708	1,066	,905	-4,01	5,43
		konkubinat	1,514	,760	,251	-,79	3,82
	zamężna/żonaty	panna/kawaler	,860	,381	,118	-,14	1,86
		rozwidziona/rozwiedziony	1,568	1,064	,535	-3,16	6,30
		konkubinat	2,374	,757	,043	,07	4,68
	rozwidziona/rozwidziony	panna/kawaler	-,708	1,066	,905	-5,43	4,01
		zamężna/żonaty	-1,568	1,064	,535	-6,30	3,16
		konkubinat	,806	1,251	,914	-3,52	5,14
	konkubinat	panna/kawaler	-1,514	,760	,251	-3,82	,79
		zamężna/żonaty	-2,374	,757	,043	-4,68	-,07
		rozwidziona/rozwiedziony	-,806	1,251	,914	-5,14	3,52
INTE – zdolność wykorzystywania emocji do wspomagania myślenia i działania	panna/kawaler	zamężna/żonaty	-,850	,365	,104	-1,82	,12
		rozwidziona/rozwiedziony	,208	,912	,995	-3,67	4,09
		konkubinat	,375	,815	,966	-2,11	2,86
	zamężna/żonaty	panna/kawaler	,850	,365	,104	-,12	1,82
		rozwidziona/rozwiedziony	1,058	,896	,671	-2,91	5,02
		konkubinat	1,225	,797	,455	-1,24	3,69
	rozwidziona/rozwidziony	panna/kawaler	-,208	,912	,995	-4,09	3,67
		zamężna/żonaty	-1,058	,896	,671	-5,02	2,91
		konkubinat	,167	1,155	,999	-3,56	3,89
	konkubinat	panna/kawaler	-,375	,815	,966	-2,86	2,11
		zamężna/żonaty	-1,225	,797	,455	-3,69	1,24
		rozwidziona/rozwiedziony	-,167	1,155	,999	-3,89	3,56
INTE – zdolność rozpoznawania emocji	panna/kawaler	zamężna/żonaty	-,736	,386	,237	-1,76	,29
		rozwidziona/rozwiedziony	-,083	1,151	1,000	-5,13	4,96
		konkubinat	1,444	,804	,325	-,98	3,87
	zamężna/żonaty	panna/kawaler	,736	,386	,237	-,29	1,76
		rozwidziona/rozwiedziony	,653	1,132	,933	-4,52	5,82
		konkubinat	2,180	,776	,076	-,21	4,57
	rozwidziona/rozwidziony	panna/kawaler	,083	1,151	1,000	-4,96	5,13
		zamężna/żonaty	-,653	1,132	,933	-5,82	4,52
		konkubinat	1,528	1,334	,678	-3,13	6,18
	konkubinat	panna/kawaler	-1,444	,804	,325	-3,87	,98
		zamężna/żonaty	-2,180	,776	,076	-4,57	,21
		rozwidziona/rozwiedziony	-1,528	1,334	,678	-6,18	3,13

Korelacje między inteligencją emocjonalną a szantażem emocjonalnym w relacjach partnerskich

Zarówno ofiary, jak i sprawcy szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich uzyskały w omawianych badaniach istotnie niższe wyniki w skali ogólnej

oraz pod względem zdolności rozpoznawania emocji niż osoby nieuwikłane w szantaż emocjonalny. Nie różni ich natomiast zdolność wykorzystywania emocji we wspomaganiu myślenia i działania.

Warto odnotować, że niższy poziom inteligencji emocjonalnej wykazują osoby neurotyczne i uległe, natomiast wyższy – ekstrawertywne, ugodowe, sumienne, otwarte i mające wysoką samoocenę. Większość tych cech koreluje wysoko ze skłonnościami do wnikania się w szantaż emocjonalny w relacjach partnerskich.

Korelacje te przedstawione zostały w tabeli 5.

Tabela 5. Korelacje pomiędzy poszczególnymi czynnikami inteligencji emocjonalnej a różnymi aspektami szantażu emocjonalnego oraz niektórymi cechami osobowości

		INTE – wynik ogólny	INTE – zdolność wykorzystywania emocji do wspomagania myślenia i działania	INTE – zdolność rozpoznawania emocji
Ofiara	Korelacja Pearsona	-,245**	-,073	-,258**
	Istotność (dwustronna)	,008	,436	,005
	N	115	115	115
Uległość	Korelacja Pearsona	-,188*	-,052	-,239*
	Istotność (dwustronna)	,044	,582	,010
	N	115	115	115
Sprawca	Korelacja Pearsona	-,242**	-,059	-,360**
	Istotność (dwustronna)	,009	,533	,000
	N	115	115	115
Neurotyczność	Korelacja Pearsona	-,338	-,283	-,373
	Istotność (dwustronna)	,000	,002	,000
	N	115	115	115
Ekstrawersja	Korelacja Pearsona	,431	,515	,196
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,036
	N	115	115	115
Otwartość	Korelacja Pearsona	,212	,187	,180
	Istotność (dwustronna)	,023	,045	,054
	N	115	115	115
Ugodowość	Korelacja Pearsona	,284	,190	,255
	Istotność (dwustronna)	,002	,041	,006
	N	115	115	115
Sumienność	Korelacja Pearsona	,401	,427	,198
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,034
	N	115	115	115
Samoocena	Korelacja Pearsona	,352	,319	,199
	Istotność (dwustronna)	,000	,001	,033
	N	115	115	115

* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

WNIOSKI

Jak wykazano, poziom inteligencji emocjonalnej koreluje ujemnie ze skłonnością do wchodzenia w role sprawcy i ofiary szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich. Ofiary i sprawcy szantażu emocjonalnego mają istotnie niższy poziom inteligencji emocjonalnej w wymiarze ogólnym oraz mniejszą zdolność rozpoznawania emocji. A zatem, im wyższa inteligencja emocjonalna (oraz zdolność rozpoznawania emocji), tym mniejsza tendencja do manipulowania partnerem i/lub ulegania manipulacji z jego strony. Wniosek ten pozostaje w zgodzie z wynikami badań, które potwierdziły dodatni związek między IE a stosowaniem konstruktywnych strategii rozwiązywania konfliktów oraz ujemny – ze stosowaniem strategii destruktywnych.

Ponadto można stwierdzić, że inteligencja emocjonalna i jeden z jej czynników – zdolność rozpoznawania emocji – korelują wysoko z innymi wskaźnikami, które pozostają we współzależności ze skłonnościami do manipulowania partnerem i/lub ulegania manipulacji: ujemnie z neurotycznością i uległością, a dodatnio z ugodowością i samooceną. Można więc domniemywać, że takie cechy osobowości jak neurotyczność, uległość i niska inteligencja emocjonalna predysponują do wchodzenia w role sprawcy i ofiary szantażu emocjonalnego, zaś wysoka inteligencja jest obok wysokiej samooceny czynnikiem chroniącym przed szantażem emocjonalnym i wchodzeniem w role zarówno ofiary, jak i sprawcy.

Skoro inteligencja emocjonalna jest czynnikiem chroniącym przed szantażem emocjonalnym, a zatem pomaga w budowaniu zdrowych, satysfakcjonujących relacji partnerskich, a ponadto istotnie wpływa na efektywność radzenia sobie w wielu sytuacjach życiowych, w pracy (m.in. chroni przed wypaleniem) i szkole, w relacjach interpersonalnych – osoby o wysokiej inteligencji mają wyższe kompetencje społeczne i więcej bliskich związków, lepiej radzą sobie ze stresem, są zdrowsze i bardziej zadowolone z życia – warto inteligencję tę rozwijać.

W kształtowaniu zdolności emocjonalnych ogromną rolę odgrywają czynniki środowiskowe i wychowawcze. Orientacji we własnych i cudzych uczuciach uczymy się w dzieciństwie, a doświadczenia z tego okresu mogą kształtować emocjonalne reakcje na życiowe wyzwania. Dlatego pożądane byłoby, aby także szkoły i rozmaite młodzieżowe organizacje uczyły umiejętności radzenia sobie z emocjami. Udowodniono, że trening rozwijający inteligencję emocjonalną przynosi rezultaty. Jednak największe znaczenie ma rodzina – inteligencja emocjonalna rozwija się dzięki obserwacji i modelowaniu wzorców zachowań przejawianych przez członków rodziny, a także w mechanizmie wzmacniania albo karania zachowań wyrażających emocje. Najważniejsze jest okazywanie przez rodziców zrozumienia dla emocji dziecka i wspieranie go w samodzielnym rozwiązywaniu problemów. Niekorzystnie na rozwój inteligencji emocjonalnej wpływają zarówno nadopiekuńczość rodziców i wyręczanie dziecka w rozwiązywaniu problemów, jak i nadmierna surowość matki i ojca oraz bagatelizowanie problemów dziecka.

ZAKOŃCZENIE

Jak widać, związek między inteligencją emocjonalną a szantażem emocjonalnym jest dość silny. Nie chodzi tylko o stwierdzenie faktu, że niższa inteligencja emocjonalna predysponuje nas do łatwiejszego wchodzenia w role sprawców i ofiar szantażu, a wyższa pomaga bronić się przed próbami manipulacji ze strony partnera. Warto pamiętać, że słowo predysponować oznacza co innego niż predestynować – niższy poziom inteligencji emocjonalnej czy rozpoznawania emocji nie skazuje nas odgórnie na związek partnerski pełen manipulacji i szantażu, między innymi dlatego, że mamy wpływ na ów poziom. Inteligencję emocjonalną można rozwijać, można nad nią pracować, i jak udowodniono – taka praca daje rezultaty.

BIBLIOGRAFIA

- Forward, S., Frazier, D. (2011). *Szantaż emocjonalny*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*, Poznań: Media Rodzina.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2008). *INTE. Podręcznik: Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej* (aut. Nicoli S. Schutte i in.), Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Mandal, E. (2008). *Miłość, władza i manipulacja w bliskich związkach*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pawelec, M., Łukasiewicz, J. (2012). *Szantaż emocjonalny w relacjach rówieśniczych*, Roczniki Nauk o Rodzinie i Pracy Socjalnej, tom 4 (59), s. 299-312.
- Rathus, S. A. (2006). *Psychologia współczesna*, Gdańsk: GWP.
- Witkowski, T. (2006). *Psychomanipulacje*, Taszów: Biblioteka Moderatora.

Wioletta Karina Ozga

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, psychologia

Stres a szantaż emocjonalny w relacjach rówieśniczych

Streszczenie

Młodzież w okresie dorastania przeżywa sytuacje trudne, często wybiera nieadaptacyjne sposoby radzenia sobie z nimi. Celem badań własnych było zbadanie związku między angażowaniem się w relacje rówieśnicze obarczone szantażem a stylami radzenia sobie w sytuacji stresowej, a ponadto wyodrębnienie różnic istotnych statystycznie w tych obszarach ze względu na zmienne socjodemograficzne. Badanie przy użyciu kwestionariusza CISS oraz „Moi rówieśnicy i ja” zostało przeprowadzone w formie grupowej w szkołach średnich. Badana młodzież to 131 uczniów w wieku od 16 do 19 lat. Czynniki różnicującymi okazała się płeć i rodzaj rodziny. Uzyskane wyniki wskazują na to, że dziewczęta istotnie częściej wchodzi w rolę sprawcy szantażu emocjonalnego oraz stosują styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach i na unikaniu. Zaobserwowano istotnie większe nasilenie zarówno przyjmowania roli sprawcy, jak i ofiary szantażu emocjonalnego przez uczniów z rodzin niepełnych. Istnieje istotny związek między wchodzeniem w rolę sprawcy, ofiary oraz przyjmowaniem postawy uległości a wszystkimi stylami radzenia sobie ze stresem. Ponieważ jest to związek dodatni, zatem żaden ze stylów nie pełni roli chroniącej bądź zapobiegającej.

Słowa kluczowe

style radzenia sobie ze stresem, szantaż emocjonalny, relacje rówieśnicze

WPROWADZENIE

Obecnie stres jest wszechobecnym i wszechogarniającym zjawiskiem, które dotyka także dzieci i młodzież. Młody człowiek obciążony kryzysem tożsamości jest także narażony na wiele stresorów, których źródłami są szkoła, rodzina czy grupa rówieśnicza (Tyszkowa, 1976, Obuchowska, 2000, Terelak, 2008). Wśród stresorów można wymienić zarówno poważne wydarzenia życiowe, jak i stresory życia codziennego oraz stresory roli związane z trudnościami w graniu ról społecznych (Łosiak, 2008).

Transakcyjna koncepcja stresu zaproponowana przez Lazarusa uwzględnia wiodącą rolę oceny poznawczej w mechanizmie uruchamiania stresu (za: Łosiak 2008). To, czy sytuacja uznana zostanie za zagrażającą, zależy od oceny pierwotnej, czyli rozpoznania zdarzenia jako znaczącego z punktu widzenia celów i interesów jednostki. Natomiast ocena wtórna, dotycząca możliwości poradzenia sobie z zaistniałą sytuacją, pozwala określić, czy jednostka dysponuje odpowiednimi do tego zasobami (Doliński, 2008).

Szczególną rolę frustracji w procesie stresu uwzględnili w swym modelu stadialnym Cofer i Appley (za: Łosiak, 2008). W tym ujęciu można rozpatrywać szantaż emocjonalny jako stresor związany z sytuacjami życia codziennego, aktywowany oceną poznawczą i nietolerancją na frustrację (Mandal, 2008). Szantażyści nie potrafią znieść frustracji, skłania ich ona do wywierania presji i grożenia zamiast negocjacji. U podstawy ich działań leży inna negatywna emocja związana ze stresem, lęk przed stratą. Frustracja związana z niemożnością osiągnięcia celu oraz brak umiejętności znalezienia alternatywnej metody realizacji zamierzeń powodują, że sprawca wybiera nieadaptacyjną strategię rozwiązania problemu, jaką jest szantaż emocjonalny. Grupą szczególnie narażoną na jego działanie są osoby wchodzące w rolę ofiary, które charakteryzują się: nadmierną potrzebą aprobaty, unikaniem okazywania złości, dążeniem do zgody za wszelką cenę, brakiem wiary w siebie i przyjmowaniem zbyt wielkiej odpowiedzialności za życie innych (Forward, Frazier, 1999). Te cechy osobowości ukształtowały się u ofiar w celu ochrony ich „wyzwalaczy”, wrażliwych miejsc, w których nagromadzone są stłumione uczucia i palące wspomnienia. Susan Forward w następujący sposób ukazuje ich istotę: „Każde takie miejsce, przebadane, ujawniłoby żywe pokłady naszej osobistej historii – tego, jak byliśmy traktowani, jaki obraz samych siebie nosimy i jak zaznaczyły się w nas przeżycia z przeszłości” (Forward, Frazier, 2010, s. 107). Szantażysta, kiedy napotyka opór, odczuwa lęk przed depryzacją, co skłania go do wykorzystania wyzwalaczy. Ujmując szantaż emocjonalny jako szczególnego rodzaju sytuację stresową, można wysunąć hipotezę, że istnieje jego bliski związek ze stylami i strategiami radzenia sobie ze stresem. Badania własne miały na celu między innymi sprawdzenie tej hipotezy.

CEL BADAŃ I METODA BADAWCZA

Celem badań własnych było określenie związku między angażowaniem się w relacje rówieśnicze obarczone szantażem a stylami radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Ponadto celem dodatkowym było ustalenie związku tych zmiennych ze zmiennymi niezależnymi takimi jak: wiek, płeć, miejsce zamieszkania, typ szkoły, struktura rodziny i posiadanie rodzeństwa.

Problemy badawcze zostały sformułowane w postaci następujących pytań: 1) Czy istnieje związek między angażowaniem się w relacje rówieśnicze obarczone szantażem a stylami radzenia sobie w sytuacjach stresowych? 2) Czy zmienne socjodemograficzne różnicują wybór stylów radzenia sobie w sytuacjach stresowych oraz określonych ról przyjmowanych w relacjach rówieśniczych obarczonych szantażem?

Narzędzia badawcze zastosowane w badaniach to: kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych *CISS*, opracowany przez Normana Endlera i Jamesa Parkera, w polskiej adaptacji Piotra Szczepaniaka, Jana Strelaua i Kazimierza Wrześniewskiego; kwestionariusz „Moi rówieśnicy i ja”, opracowany w oparciu o koncepcję Susan Forward przez Martę Pawelec i Jacka Łukasiewicza, oraz metryczka, która zawierała pytania dotyczące wieku, płci, typu szkoły, struktury rodziny i posiadania rodzeństwa. Kwestionariusz „Moi rówieśnicy i ja” został skonstruowany w celu zbadania postaw i ról, jakie przyjmują uczniowie w sytuacjach obarczonych szantażem emocjonalnym. W kwestionariuszu można wyodrębnić trzy skale: sprawca, uległość i ofiara. Technika *CISS* została zastosowana, aby zbadać style radzenia sobie ze stresem. W kwestionariuszu tym występują trzy skale. Pierwsza z nich odnosi się do stylu skoncentrowanego na zadaniu (*SSZ*). Jest to styl zmierzający do rozwiązania problemu poprzez poznawcze przekształcenia lub próbę zmiany sytuacji. Następna skala dotyczy stylu skoncentrowanego na emocjach (*SSE*), charakterystycznego dla osób, które w sytuacjach stresowych wykazują tendencję do koncentrowania się na własnych przeżyciach emocjonalnych takich jak złość, poczucie winy i napięcie. Styl ten zwiększa poczucie stresu, powoduje wzrost napięcia i przygnębienia. Ostatnia skala bada styl skoncentrowany na unikaniu (*SSU*). Osoby stosujące go wystrzegają się myślenia, przeżywania i doświadczania sytuacji stresowej. Można wyodrębnić w nim dwie podskale: angażowanie się w czynności zastępcze (*ACZ*) (np. objadanie się, oglądanie telewizji) i poszukiwanie kontaktów towarzyskich (*PKT*) (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski i Szczepaniak, 2009, s. 17).

Badanie przy użyciu kwestionariuszy *CISS* oraz „Moi rówieśnicy i ja” zostało przeprowadzone w formie grupowej w szkołach średnich w Puławach, miało charakter dobrowolny i anonimowy. Czas przeznaczony na odpowiedź na pytania zawarte w kwestionariuszach nie był ograniczony, w praktyce wyniósł około trzydziestu minut.

Przebadano 131 osób w wieku od 16 do 19 lat. Średnia wieku wynosiła 17,4. Dokładną charakterystykę grupy przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka grupy badawczej

Zmienne niezależne	Wiek				Płeć		Struktura rodziny		Miejsce zamieszkania		Typ szkoły		Posiadanie rodzeństwa	
	16	17	18	19	M	K	Pełna	Niepełna	Mia-sto	Wieś	LO	Technikum	Tak	Nie
N	11	65	50	5	56	75	103	28	38	83	58	73	119	12
Udział% w grupie	8	50	38	4	43	57	79	21	39	71	44	56	91	9
Ogółem	131				131		131		131		131		131	

M – mężczyzna, K – kobieta

WYNIKI BADAŃ

Na podstawie analiz ustalono istotne statystycznie różnice w zakresie przyjmowanych ról i postaw w sytuacjach obarczonych szantażem emocjonalnym oraz w zakresie stosowanych stylów radzenia sobie w sytuacjach stresowych w powiązaniu ze zmiennymi socjodemograficznymi.

Porównano grupę badawczą dziewcząt i chłopców w celu ustalenia, czy istnieją między nimi różnice istotne statystycznie w wyborze stylów radzenia sobie ze stresem i przyjmowaniu ról i postaw w sytuacjach obarczonych szantażem emocjonalnym. Zastosowano test t-studenta, by sprawdzić istotność tych różnic. Przeprowadzona analiza ujawniła, że płeć różnicuje zachowania w zakresie przyjmowania roli sprawcy oraz stosowania stylu radzenia sobie w sytuacjach stresowych skoncentrowanego na unikaniu i emocjach. Dziewczęta istotnie częściej przyjmują rolę sprawcy oraz stosują styl skoncentrowany na emocjach. Częściej niż

chłopcy wybierają także styl skoncentrowany na unikaniu, przejawiający się w poszukiwaniu kontaktów towarzyskich i angażowaniu się w czynności zastępcze. Warto wspomnieć o poziomie istotności $p < 0,01$, na jakim zarysowały się omawiane różnice. W celu większej przejrzystości prezentowanych treści uzyskane dane przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Różnice istotne statystycznie między chłopcami i dziewczętami w zakresie stosowanych stylów radzenia sobie w sytuacji stresowej i przyjmowanych ról w sytuacji obciążonej szantażem emocjonalnym

	Płeć	N	Średnia	Odchylenie standardowe	F	t	Istotność (dwustronna)
Ofiara	mężczyzna	56	9,80	8,196	,058	,325	,746
	kobieta	75	9,36	7,379			
Uległość	mężczyzna	56	12,02	6,786	,963	-,400	,690
	kobieta	75	12,49	6,703			
Sprawca	mężczyzna	56	6,32	5,244	4,757	-2,124	,036
	kobieta	75	8,73	7,184			
SSZ	mężczyzna	56	4,18	1,860	2,890	-,181	,857
	kobieta	75	4,24	1,972			
SSE	mężczyzna	56	5,02	2,220	3,233	-2,049	,042
	kobieta	75	5,77	1,984			
SSU	mężczyzna	56	3,66	1,929	,675	-4,641	,000
	kobieta	75	5,43	2,308			
ACZ	mężczyzna	56	4,32	1,850	,541	-4,641	,000
	kobieta	75	5,92	2,167			
PKT	mężczyzna	56	3,30	1,778	,029	-3,566	,001
	kobieta	75	4,44	1,840			

Spośród analizowanych zmiennych to właśnie struktura rodziny, w jakiej funkcjonuje uczeń, wydaje się istotna i różnicuje zachowania oraz postawy w badanych obszarach. Porównanie osób wychowujących się w rodzinach pełnych i niepełnych ujawniło istotne różnice w zakresie wchodzenia w role zarówno sprawcy, jak i ofiary szantażu emocjonalnego. Nie wykazano natomiast istotnych różnic w zakresie stylów radzenia sobie w sytuacjach trudnych ze względu na strukturę rodziny, w której wychowuje się uczeń. Uczniowie z rodzin niepełnych są grupą, w której obserwuje się istotnie większe nasilenie przyjmowania roli zarówno sprawcy, jak i ofiary szantażu emocjonalnego. Występujące różnice zarysowały się na poziomie istotności $p < 0,05$. Dokładne wyniki ukazują tabela 3.

Tabela 3. Różnice istotne statystycznie między uczniami wychowującymi się w rodzinach pełnych i niepełnych w zakresie przyjmowanych ról i postaw w sytuacji obciążonej szantażem emocjonalnym

	Struktura rodziny	N	Średnia	Odchylenie standardowe	F	t	Istotność (dwustronna)
Ofiara	pełna	103	8,67	7,484	,000	-2,496	
	niepełna	28	12,79	7,805			,017
Uległość	pełna	103	12,36	6,727	,011	,224	
	niepełna	28	12,04	6,796			,824
Sprawca	pełna	103	7,07	6,526	,051	-2,271	
	niepełna	28	10,04	6,021			,028

Przeprowadzona analiza wykazała, że wiek, rodzaj szkoły, miejsce zamieszkania i posiadanie rodzeństwa nie różnicują badanych pod względem stylów ra-

dzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz przyjmowania postaw i ról w sytuacjach obarczonych szantażem emocjonalnym.

Kolejnym etapem pracy było ustalenie związku między stylami radzenia sobie ze stresem a angażowaniem się młodzieży w relacje rówieśnicze obciążone szantażem emocjonalnym. Tabela 4. ukazuje wyniki badań w tym obszarze.

Tabela 4. Współczynniki korelacji liniowej r Pearsona między skalami CISS a skalami kwestionariusza „Moi rówieśnicy i ja”

		Ofiara	Uległość	Sprawca	SSZ	SSE	SSU	ACZ	PKT
Ofiara	Korelacja Pearsona	1	,609**	,630**	,329**	,310**	,210*	,194*	,147
	Istotność (dwustronna)		,000	,000	,000	,000	,016	,026	,093
	N	131	131	131	131	131	131	131	131
Uległość	Korelacja Pearsona	,609	1	,636**	,303**	,397**	,330**	,321**	,163
	Istotność (dwustronna)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,063
	N	131	131	131	131	131	131	131	131
Sprawca	Korelacja Pearsona	,630	,636	1	,367**	,348**	,405**	,315**	,313**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	131	131	131	131	131	131	131	131
SSZ	Korelacja Pearsona	,329	,303	,367	1	,428**	,360**	,288**	,359**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,000
	N	131	131	131	131	131	131	131	131
SSE	Korelacja Pearsona	,310	,397	,348	,428	1	,497**	,481**	,344**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	131	131	131	131	131	131	131	131
SSU	Korelacja Pearsona	,210	,330	,405	,360	,497	1	,854**	,787**
	Istotność (dwustronna)	,016	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	131	131	131	131	131	131	131	131
ACZ	Korelacja Pearsona	,194	,321	,315	,288	,481	,854	1	,474**
	Istotność (dwustronna)	,026	,000	,000	,001	,000	,000		,000
	N	131	131	131	131	131	131	131	131
PKT	Korelacja Pearsona	,147	,163	,313	,359	,344	,787	,474	1
	Istotność (dwustronna)	,093	,063	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	131	131	131	131	131	131	131	131

* korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

** korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Korelacje oszacowano na podstawie współczynników korelacji liniowej r Pearsona. Analizy korelacyjne doprowadziły do zidentyfikowania zależności między wszystkimi rolami i postawami przyjmowanymi w sytuacji szantażu emocjonalnego. Uczniowie wchodzący w rolę ofiary istotnie częściej wchodzili też w rolę sprawcy oraz przyjmowali postawę uległą. Między wszystkimi stylami radzenia sobie ze stresem i rolami przyjmowanymi w sytuacji szantażu zarysowała się dodatnia korelacja na poziomie 0,01. Wyjątkiem jest podskala: *poszukiwanie kontaktów towarzyskich*, która nie koreluje dodatnio z postawą uległości i ofiary, należy dodać, że nie zaistniała tu także korelacja ujemna.

Podsumowując, głównym przedmiotem zainteresowań przeprowadzonych badań były: szantaż emocjonalny w relacjach rówieśniczych oraz jego związek ze stylami radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Badaniami objęto grupę uczniów kończących szkołę średnią, jest to bowiem okres, w którym utrwaleniu ulegają wzorce zachowania, przeżywania i wartościowania (za: Obuchowska, 2000). Z punktu widzenia zmian rozwojowych okres późnej adolescencji jest czasem stabilizacji tożsamości, rozwiązywania obszarów kryzysowych, dlatego jest odpowiedni do badania stylów radzenia sobie. To także ostatnia szansa na działania profilaktyczne w szkole.

Pierwsze pytanie badawcze dotyczyło związku między angażowaniem się w relacje rówieśnicze obarczone szantażem a stylami radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Uzyskane wyniki skłaniają do wniosku, że istnieje istotny związek między wchodzeniem w role sprawcy i ofiary oraz przyjmowaniem postawy uległości a wszystkimi stylami radzenia sobie ze stresem, ale jest to związek dodatni, zatem żaden styl nie pełni funkcji chroniącej bądź zapobiegającej. Żaden styl nie jest też charakterystyczny dla określonej postawy przyjmowanej w sytuacji szantażu emocjonalnego, każdy z nich współwystępuje z innymi.

Drugie pytanie badawcze dotyczyło roli czynników socjodemograficznych, takich jak: płeć, wiek, struktura rodziny, typ szkoły, posiadanie rodzeństwa i miejsce zamieszkania, w różnicowaniu nasilenia stosowanych stylów radzenia sobie w sytuacjach stresowych oraz przyjmowanych ról w relacjach rówieśniczych obarczonych szantażem. Przeprowadzone badania wskazują na rolę zmiennej płci. Kobiety częściej wchodzi w rolę sprawcy oraz preferują styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach, co zwiększa poczucie stresu, powoduje wzrost napięcia i przygnębienia. Są grupą, która istotnie częściej niż mężczyźni angażuje się w czynności zastępcze takie jak oglądanie telewizji, objadanie się, zakupy, spacerowanie oraz poszukiwanie kontaktów towarzyskich. Właśnie ta ostatnia tendencja wiąże się z większą dostępnością wsparcia społecznego, a tym samym zwiększa szanse na radzenie sobie ze stresem (Greenglass, 2004). Następną zmienną różnicującą okazała się struktura rodziny. Uzyskane wyniki sugerują, że uczniowie z rodzin niepełnych częściej przyjmują rolę sprawcy oraz ofiary szantażu emocjonalnego.

DYSKUSJA

Wyniki badań własnych odnoszące się do różnic istotnych statystycznie ze względu na płeć nie są zaskakujące, jeśli wziąć pod uwagę badania przeprowadzone w celu normalizacji polskiej adaptacji kwestionariusza *CISS* przez zespół badawczy, w którego skład wchodził Strelau, Wrześniewska, Szczepaniak i Jaworska (2009). Są one zbieżne z wynikami ich badań wskazującymi, że płeć bardzo wyraźnie różnicuje wyniki w skali *SSE*. Kobiety uzyskują wyniki istotnie wyż-

sze niż mężczyźni i prawidłowość tę zaobserwowano na wszystkich poziomach wieku (Strelau, Wrześniewska, Szczepaniak, Jaworowska, 2009, s. 56).

Preferowanie stylu skoncentrowanego na emocjach przez kobiety może wynikać z odmiennej niż u mężczyzn struktury i organizacji ich mózgów. „Kobiecie może być trudniej oddzielić emocje od rozumowania ze względu na sposób, w jaki zorganizowany jest jej mózg. Funkcje emocjonalne umieszczone są w obu półkulach, a w dodatku większy jest przepływ informacji między półkulami” (Moir, Jessel, 2002, s. 69). Anne Moir oparła swe wywody na badaniach znanej kanadyjskiej badaczki płci mózgu, Sandry Witleson (1978). Przeprowadziła ona badania, które udowodniły, że u kobiet struktury odpowiedzialne za reakcje emocjonalne obecne są w obu półkulach, u mężczyzn zaś funkcje te są skoncentrowane tylko w półkuli prawej. Kobiety mają także większą liczbę połączeń tworzących ciało modelowate, łącznik między obiema półkulami. Różnice te i wynikające z nich możliwości powodują, że mężczyźni i kobiety wykorzystują przy rozwiązywaniu problemów swoje najsilniejsze atuty (Moir, Jessel, 2002 s. 66-69). Należy zwrócić uwagę, że różnice międzypłciowe w tym zakresie mogą być także rezultatem socjalizacji do roli płciowej i mieć początek w dzieciństwie. Istnieje z jednej strony przyzwolenie społeczne na przeżywanie i ekspresję emocji przez kobiety, z drugiej zaś – zakaz ekspresyjności emocjonalnej dla mężczyzn; jest to jedna z najważniejszych psychologicznych przepustek do męskości i kobiecości (za: Greenglass, 2004, s. 146-148).

Przeprowadzone badania, w których brali udział uczniowie w wieku od 16 do 19 lat, sugerują, że dziewczęta częściej angażują się także w czynności zastępcze i poszukiwanie kontaktów towarzyskich. Zależność tę zespół badawczy pod kierunkiem Jana Strelaua zaobserwował tylko wśród osób najstarszych, w wieku 55-79 lat (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak, 2009, s. 54-55). Objadanie się i robienie zakupów jako czynności zastępcze, preferowane przez kobiety w sytuacjach stresowych, predysponują je do zaburzeń odżywiania i zakupoholizmu. Potwierdzają to badania nad skalą zjawiska kompulsywnych zakupów. Okazuje się, że „80-90% uzależnionych to kobiety, najczęściej w przedziale wieku 30-40 lat, choć w ostatnich latach zauważa się wzrost odsetka mężczyzn” (za: Ogińska-Bulik, 2010 s. 123). Głównym czynnikiem motywującym je do kupowania jest potrzeba uwolnienia się od napięcia i negatywnych emocji, szczególnie lęku (za: Ogińska-Bulik, 2010). Ten unikatowy sposób radzenia sobie ze stresem wybierają najczęściej młode kobiety w wieku od 18 do 35 lat (za: Ogińska-Bulik, 2010). Nadmierne objadanie się, jako sposób regulacji nastroju, oraz nieadaptacyjny styl radzenia sobie w trudnych sytuacjach są stosowane częściej przez kobiety. Ogińska-Bulik zauważa, że „jednostka przestaje dążyć do poprawy nastroju poprzez dokonywanie zmian w swojej sytuacji życiowej, lecz czyni to poprzez rytuały żywieniowe, które z czasem stają się nałogową formą regulowania uczuć” (Ogińska-Bulik, 2010, s. 100). Stres i związane z nim negatywne emocje są przez Jabłow, Kirk i Somer traktowane jako główna przyczyna objadania się (za: Ogińska-Bulik, 2010, s. 101). Wśród strategii radzenia sobie ze stresem, które mogą zwiększać

ryzyko kompulsywnego objadania się, można wymienić odwracanie uwagi, przejawiające się w zaprzeczaniu, zaprzestawianiu działań i używaniu alkoholu.

Na podstawie wyników badań własnych można stwierdzić, że dziewczęta także znacznie częściej niż mężczyźni poszukują kontaktów towarzyskich. Nie dziwi zatem to, że gdy przeżywają stres, częściej niż mężczyźni poszukują rady, informacji, pomocy praktycznej i wsparcia od osób, z którymi są związane. Potwierdzają to wyniki badań takich badaczy jak Greenglass, Schwarzer i Jakubiec (za: Greenglass, 2004, s. 147). To, że kobiety w większym stopniu niż mężczyźni poszukują wsparcia społecznego, jest spowodowane socjalizacją do kobiecej roli płciowej, jako że od kobiet oczekuje się większej współzależności i wrażliwości (Greenglass, 2004). Greenglass, Fiksenbaum i Burke twierdzą, że wsparcie społeczne, jakie otrzymują kobiety, może osłabić negatywne skutki oddziaływania stresu, stanowić czynnik ochronny, sprzyjać skutecznym sposobom radzenia sobie ze stresem, działać jako bufor (za: Greenglass, 2004, s. 148).

Jak wynika z badań własnych, dziewczęta istotnie częściej wchodzi w rolę sprawcy szantażu emocjonalnego. Rezultaty te nie są spójne z wynikami badań przedstawionymi przez Eugenię Mandal i jej współpracowników (2008, s. 180-181). W deklarowanym przez badanych poczuciu posługiwania się szantażem emocjonalnym autorzy przywołanego opracowania nie odnotowali statystycznie istotnych różnic między kobietami a mężczyznami. Natomiast badani przez nich mężczyźni mieli istotnie większe niż ich partnerki poczucie doznawania szantażu emocjonalnego. Przyczyna różnic w wynikach może tkwić zarówno w wieku osób z grupy badawczej, jak i w obszarze badań, jakim były relacje partnerskie. Powstaje również pytanie, czy częstsze wchodzenie w rolę sprawcy przez kobiety jest skorelowane dodatnio z poczuciem stosowania przez nie szantażu.

Nieco zaskakują wyniki badań własnych, które wskazują, że zmienna, jaką jest wiek, nie różnicuje wyników w skalach. Pamiętać jednak należy, że rozpiętość wiekowa badanych była niewielka, przeważała młodzież w wieku 17 i 18 lat. W świetle wyników badań zespołu pod kierunkiem Strelaua (2009) wiek wyraźnie różnicuje wyniki w skali SSU oraz w podskalach ACZ i PKT. Test Scheffego dla porównań parami wykazał, że osoby najmłodsze (16-24 lata) osiągają w tych skalach istotnie wyższe wyniki niż pozostałe. W przypadku skali SSE osoby najmłodsze w sytuacji stresu wykazują słabsze reakcje niż przedstawiciele pozostałych grup wiekowych (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak, 2009, s. 54-55).

Funkcjonowanie w rodzinie niepełnej jest silnie skorelowane z przyjmowaniem ról sprawcy i ofiary przez uczniów, takie wnioski płyną z przeprowadzonych analiz. U podstawy obu tych ról tkwi lęk; Susan Forward ujęła to następująco: „Szantaż emocjonalny (...) jest to transakcja, która z obu stron karmi się lękiem” (1999, s. 54). Danych dotyczących poziomu tej emocji u dzieci z rodzin rozwiedzionych dostarczyli Henryk Cudak i Hanna Szczęsna. Jak wynika z badań Henryka Cudaka (2010), stanami emocjonalnymi dominującymi u dzieci z rodzin rozbitych są smutek (34%), brak poczucia sensu życia (28,2%), niska samoocena

(22%), lęk i niepokój (21,3%), poczucie osamotnienia i zagubienia (20,2%). Inaczej przedstawia się sprawa w rodzinach pełnych. Tylko 9% dzieci z takich rodzin wymieniło lęk jako dominujący stan emocjonalny (Cudak, 2010, s. 102-106). Podobne rezultaty osiągnęła w swoich badaniach Hanna Szczęsna (2007). Jej badania dotyczyły lęku jako stanu i jako cechy u młodzieży z rodzin pełnych i rozwiedzionych. Dzieci z rodzin rozbitych przejawiały istotnie silniejszą gotowość do reagowania lękiem niż ich rówieśnicy z rodzin pełnych. Poziom lęku jako cechy był u nich wyższy (43,03%) niż u dzieci z rodzin pełnych (39,19%) (Szczęsna, 2007, s. 124-125).

Dane te mogą wskazywać na istotne znaczenie wysokiego poziomu lęku jako postawy życiowej zarówno w inicjowaniu, jak i w uleganiu szantażowi emocjonalnemu. Witkowski (2000) sugeruje, że osoby ulegające tego typu manipulacji przekraczają swój optymalny próg pobudzenia fizjologicznego. Ma tu zastosowanie pierwsza zasada Yerkesa-Dodsona. Pobudzenie, które przekroczy poziom optymalny dla jednostki, obniża sprawność wykonywanych działań, a w szczególności drenuje zasoby pamięci operacyjnej. Przedstawione wyniki mogą sugerować, że młodzież z rodzin rozwiedzionych, funkcjonującą stale na wyższym poziomie pobudzenia (w związku z dominującymi emocjami niepokoju i lęku), łatwiej doprowadzić do przekroczenia optymalnego poziomu pobudzenia. Wówczas zaś dochodzi do dezorganizacji pamięci operacyjnej, chaotycznych działań i obniżenia sprawności intelektualnej, co wykorzystuje najczęściej szantażysta (Witkowski, 2000, s. 101-105). Jak widać, rozpad związku ma niebagatelny wpływ na różne sfery funkcjonowania młodego człowieka.

IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

W toku przeprowadzonych analiz pojawiły się obszary problemowe, które skłaniają do dyskusji i dalszej empirycznej eksploracji. Szczególnie warte zainteresowania wydaje się przeprowadzenie dalszych badań w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie o to, czy częstsze posługiwanie się szantażem emocjonalnym i wchodzenie w rolę sprawcy przez kobiety jest skorelowane dodatnio z poczuciem stosowania przez nie szantażu. Interesujący obszar do eksploracji stanowi związek cechy lęku z wchodzeniem w rolę sprawcy i ofiary. Wskazane byłyby także badania obejmujące inne grupy wiekowe oraz badania podłużne. Ujawnić się wtedy mogą inne zależności między zmiennymi.

Powyższe wnioski nie powinny pozostawać w sferze teoretycznych rozważań, mogą bowiem stanowić podstawę do stworzenia oddziaływań profilaktycznych dotyczących adolescentów, będących w okresie stabilizowania się wzorców zachowania. Analiza empiryczna badań własnych oraz przegląd literatury jednoznacznie wskazują, że zasadne wydaje się opracowanie treningu umiejętności radzenia

sobie ze stresem, a także treningu skutecznego radzenia sobie w sytuacji szantażu emocjonalnego. Zarówno oddziaływania profilaktyczne, jak i nabycie umiejętności radzenia sobie, kiedy już dana sytuacja zaistnieje, mogą w istotny sposób zmienić postawy przyjmowane przez młodzież w życiu dorosłym. Wspomaganie młodego człowieka poprzez działania doskonalące, treningowe, interwencyjne i korekcyjne pomagają mu kompensować niedostatki rozwojowe i sprawnie radzić sobie w wiodących obszarach życia (Gaś, 2011).

BIBLIOGRAFIA

- Cudak, H. (2010). *Zagrożenia emocjonalne i społeczne dzieci z rodzin rozwiedzionych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Doliński, D. (2008). Mechanizmy wzbudzania emocji, [w:] Strelau, J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Forward, S., Frazier, D. (1999). *Szantaż emocjonalny. Jak się obronić przed manipulacją i wykorzystaniem*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gaś, Z. B. (2011). Profesjonalna profilaktyka w szkole: szanse i zagrożenia, [w:] Z. B. Gaś (red.), *Profesjonalna profilaktyka w szkole: nowe wyzwania*, Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe WSEI.
- Greenglass, E. (2004). Różnice wynikające z ról płciowych, wsparcie społeczne i radzenie sobie ze stresem, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne stres i zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grochmal-Bach, B., A. Knobloch-Gali, A. (2005). *Kryzysy rozwojowe wieku dziecięco-młodzieżowego a możliwości społecznego wsparcia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łosiak, W. (2008). *Psychologia stresu*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mandal, E. (2008). *Miłość, władza i manipulacja w bliskich związkach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Moir, A., Jessel, D. (2002). *Płeć mózgu*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Obuchowska, I. (2000). Adolescencja, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ogińska-Bulik, N. (2010). *Uzależnienie od czynności. Mit czy rzeczywistość?*, Warszawa: Difin.

- Strelau, J., Jaworowska, A., Wrześniewski, K., Szczepaniak, P. (2009). *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS. Podręcznik do polskiej normalizacji*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Szczęśna, H. (2007). Lęk jako stan i cecha u młodzieży z rodzin rozwiedzionych w świetle badań własnych, [w:] H. Marzec, M. Pindery (red.), *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*, Piotrków Trybunalski: NWP.
- Terelak, J. F. (2008). *Człowiek i stres*, Warszawa-Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Witkowski, T. (2000). *Psychomanipulacje*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza UNUS.

Agnieszka Wróbel

Uniwersytet Rzeszowski, pedagogika

Wartości i postawy młodzieży dostosowanej i niedostosowanej społecznie wobec zachowań przestępczych

Streszczenie

Problematyka wartości i postaw młodzieży stanowi jedno z podstawowych zagadnień znajdujących się w obszarze zainteresowań nauk pedagogicznych. Zasadniczą rolę w procesie socjalizacji młodego pokolenia odgrywają właśnie wartości, ponieważ to one kształtują pewne standardy postępowania jednostki. Młodzież, zwłaszcza ta zdradzająca symptomy niedostosowania społecznego, bardzo często reprezentuje wadliwe postawy wobec zachowań destruktywnych i przestępczych. Wynika to z faktu, iż będąc w fazie dorastania, czyli w okresie burzliwych przemian osobowościowych, nie ma ona jeszcze w pełni ukształtowanego systemu wartości, a prezentowane przez nią postawy wynikają z jej aktualnych potrzeb, stanów emocjonalnych i popędów. Wszystko to sprawia, że niepokojąco często nieletni decydują się na podjęcie czynów niezgodnych z prawem i moralnością. Za zasadne uznałam zatem porównanie wartości i postaw wobec zachowań przestępczych wychowanków placówek resocjalizacyjnych, którzy weszli w konflikt z prawem, z wartościami i postawami ich niewykolejonych społecznie rówieśników, tj. uczniów liceum ogólnokształcącego.

Słowa kluczowe

postawa, wartość, niedostosowanie, kryzys, zachowania przestępcze

POSTAWY SPOŁECZNO-MORALNE

Czym w ogóle jest „postawa”? Termin ten wywodzi się z psychologii amerykańskiej, a jedną z najbardziej znanych definicji podaje E. R. Hilgard (1967, s. 834), który przez postawę rozumie „pozytywne lub negatywne ustosunkowanie się do pewnego przedmiotu, pojęcia lub sytuacji, jak również gotowość do reagowania w pewien z góry określony sposób na te (lub związane z nimi) przedmioty. Zarówno ustosunkowanie się, jak i gotowość do reagowania posiada emocjonalne, motywacyjne oraz intelektualne aspekty” E. R. Hilgard, 1967, s. 834. Przedmiotem postawy mogą być różne rzeczy, osoby czy zjawiska, np. sam podmiot postawy, idee (postawa wobec demokracji, wobec judaizmu), grupy ludzi (postawa wobec rodzeństwa, znajomych, innej narodowości), przedmioty (postawa wobec dzieł sztuki), a także zachowania ludzi (pozytywna postawa wobec pomagania potrzebującym, negatywna postawa wobec przejawów patologii społecznej). Mówiąc z kolei o normach moralnych mamy na myśli obowiązujące w społeczeństwie, ustalone zasady postępowania człowieka, które określają, czy jego zachowanie jest poprawne czy też nie. Jeżeli postawy są pozytywne wobec zachowań moralnych, i negatywne wobec zachowań niemoralnych, to wówczas mówimy o uspołecznieniu postaw społeczno-moralnych u jednostki. Jeżeli natomiast jest odwrotnie, a więc zachowania negatywne zyskują aprobatę jednostki, a zachowania pozytywne jej dezaprobatę, to mówimy o asocjalności jej postaw społeczno-moralnych (Poznaniak, 1982).

W procesie kształtowania się postaw ogromną rolę odgrywają wpływy społeczne trzech środowisk wychowawczych: rodziny, grupy rówieśniczej i szkoły. Znamienne znaczenie ma tutaj rodzina, która w procesie wychowania przyczynia się do ukształtowania prawidłowych, pozytywnych postaw swoich członków. Jest to oczywiście możliwe tylko w rodzinach prawidłowo funkcjonujących, które należy wypełniać społecznie powierzone im funkcje opiekuńczo-wychowawcze. Podobnie znacząca jest rola szkoły, która na drodze oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych powinna dołożyć wszelkich starań, by ukształtować prawidłowe postawy społeczne u swoich wychowanków. Nie można pominąć również wpływów rówieśniczych, które współcześnie odgrywają niebagatelną rolę w procesie formowania się postaw zarówno pozytywnych, jak i negatywnych (Kozaczuk, 2006). Ogromne znaczenie ma tutaj potrzeba aprobaty rówieśniczej – jeżeli młody człowiek przynależy do grupy, której członkowie kradną czy handlują narkotykami, prawdopodobnie również zacznie on kraść lub sprzedawać środki odurzające, obawiając się, iż jego odmowa spowoduje odrzucenie przez grupę. Podobnie, jeżeli nieletni nie widzi innego sposobu na rozwiązanie swoich konfliktów poza agresją i przemocą, to jego postawa wobec rówieśnika, który jest jego sprzymierzeńcem w tych działaniach będzie pozytywna i analogicznie – postawa wobec osób, które będą starały się mu w tych działaniach przeszkodzić, będzie negatywna.

Na ukształtowaną w pełni postawę składają się trzy komponenty, a mianowicie: element poznawczy (informacje o przedmiocie postawy, przekonania, przypuszczenia, itd.), element emocjonalny (uczucia wyższe: społeczne, moralne, estetyczne, religijne itp., oraz motyw, tj. dążenia, aspiracje, pragnienia), element behawioralny (określone zachowania, reakcje werbalne bądź niewerbalne (Aronson, Wilson, Akert, 1997). Istnieje bardzo wiele klasyfikacji postaw ludzkich, jednak najogólniej można podzielić je na poprawne i wadliwe (Pospiszyl, 1973). Postawy poprawne to takie, które są zgodne z powszechnie uznanymi i obowiązującymi normami prawnymi i obyczajowymi, zaś postawy wadliwe to takie, które wiążą się z niewłaściwym ustosunkowaniem się jednostki do tychże norm i zasad współżycia społecznego.

WARTOŚCI W ŻYCIU CZŁOWIEKA

Jak już wspomniano, wartości decydują o ustosunkowaniu się jednostki wobec określonych osób, przedmiotów, norm czy zjawisk, a więc wpływają na to, jaką jednostka przyjmuje postawę społeczno-moralną. Współcześnie istnieje bardzo wiele definicji wartości, jednak za najkorzystniejszą pedagogicznie uznaje się definicję M. Łobockiego (2009, s. 92), który przez pojęcie wartości rozumie „wszystko to, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest ze wszech miar godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich”. Mówiąc o wartościach nie można zapomnieć o tym, że w obrębie wszystkich wartości naczelnych w procesie wychowania i stanowiących podstawę prawidłowych wyborów moralnych, przodującą pozycję zajmują wartości uniwersalne: prawda, dobro i piękno. Jak zaznacza M. Nowak (2000, s. 393) „są filarami, na których opiera się życie społeczne, osobiste i wspólnotowe”.

Istotną rolę w życiu jednostki odgrywa hierarchia wartości, a więc uporządkowany hierarchicznie zbiór ustosunkowań jednostki wobec tych wartości, które uważa ona za cenne, ważne i pożądane (Denek, 1999). W ciągu życia i doświadczeń jednostki owa hierarchia może się zmieniać, co z kolei prowadzi do zmiany postaw, a w konsekwencji i zachowań. Świat wartości człowieka zmienia się pod wpływem rozwoju psychospołecznego jednostki, a także na skutek działania czynników społecznych, ekonomicznych i światopoglądowych. Dlatego też nie dziwi fakt, że hierarchia wartości na pewnym etapie życia i rozwoju może być bardzo chwiejna, a tym samym podatna na różnego rodzaju wpływy, zwłaszcza wśród młodzieży dorastającej. Jak podkreślają Róg i Ostrowska, (2004), kształtowanie systemu wartości jest zatem niezwykle istotną sprawą w procesie wychowania młodzieży. Ukształtowanie bowiem trwałej i właściwej społecznie hierarchii wartości jest niezbędne do świadomego podejmowania odpowiedzialnych decyzji i wyborów, które przejawiają się w określonych zachowaniach (Róg, Ostrowska).

DEFICYTY W ZAKRESIE ROZWOJU MORALNEGO A ZACHOWANIA PRZESTĘPCZE

Rozwój moralny pełni znaczącą rolę w procesie kształtowania się osobowości jednostki, a jakiegokolwiek braki w tym zakresie mają wpływ na jej społeczne funkcjonowanie. Większość badaczy zwraca uwagę na związki tegoż rozwoju z zachowaniami przestępczymi. Wskazują oni na fakt, iż pewne braki czy nieprawidłowości w tej sferze mogą rzutować na przejawianie przez jednostkę tendencji do zachowań niezgodnych z normami społecznymi.

Zgodnie z koncepcją rozwoju moralnego Kohlberga, osoby dopuszczające się czynów łamiących prawo będą prezentowały niższe stadia tegoż rozwoju. Może to wynikać z utrzymującego się egocentryzmu, który sprawia, że jednostka traktuje normy moralne i prawne jako zasady narzucone jej z zewnątrz, a w związku z tym nie potrafi i nie chce przyjąć ich za własne i ogólnoludzkie. Poziom przedkonwencjonalny dotyczy przede wszystkim dzieci, natomiast dorośli i adolescenti powinni przechodzić ku stadiom wyższym i osiągać co najmniej poziom konwencjonalny. Zatrzymanie się na poziomie przedkonwencjonalnym oznacza poważne deficyty rozwojowe, świadczące o braku dojrzałości moralnej, co dotyczy w dużej mierze jednostek skłonnych do przejawiania zachowań przestępczych (Czyżowska, 2011).

Podobne wnioski można wysunąć, analizując teorię Piageta (Piaget, 1967): jeżeli jednostka nie osiągnie stadium autonomii moralnej, zatrzymując się na stadium heteronomii moralnej, wówczas nie nastąpi internalizacja norm społecznym, a ponadto nie zaniknie wrodzony egocentryzm, który, jak dowodzą badania, jest powszechną cechą przestępców.

MŁODZIEŻ WOBEC ZACHOWAŃ PRZESTĘPCZYCH I JEJ HIERARCHIA WARTOŚCI

W celu poznania wartości i postaw wobec zachowań przestępczych młodzieży dostosowanej i niedostosowanej społecznie przeprowadziłam badania, których problematyka koncentrowała się wokół następujących zagadnień:

- Jak interpretowane jest przez młodzież pojęcie „zachowanie przestępcze”?
- W stosunku do jakich zachowań destruktywnych badana młodzież wyraża potępienie?
- Na podjęcie jakich zachowań destruktywnych zdecydowałiby się badani i jakie czynniki motywacyjne by wówczas nimi kierowały?
- Jakie wartości badani cenią i realizują w swoim życiu w największym stopniu, a jakie w stopniu najmniejszym?
- Czy i w jakim stopniu badana młodzież doświadcza kryzysu w wartościowaniu?

Badaniem objęto 100 osób płci męskiej, w wieku 13-20 lat, w trzech placówkach na terenie kraju:

1. 50 uczniów II LO w Rzeszowie, którzy na użytek niniejszej pracy traktowani są jako osoby dostosowane społecznie;
2. 20 wychowanków Schroniska dla Nieletnich w Łańcucie, którzy na użytek niniejszej pracy traktowani są jako osoby niedostosowane społecznie;
3. 30 wychowanków Zakładu Poprawczego w Ostrowcu Świętokrzyskim, którzy na użytek niniejszej pracy traktowani są jako osoby niedostosowane społecznie.

POSTAWY WOBEC ZACHOWAŃ PRZESTĘPCZYCH

Postawy nieletnich i licealistów wobec zachowań destruktywnych są bardzo zróżnicowane, co najprawdopodobniej wynika z poziomu ich socjalizacji. Postawy prospołeczne wykazują w znacznej większości uczniowie liceum, zaś wychowankowie zakładu poprawczego i schroniska dla nieletnich prezentują stosunek zdecydowanie bardziej liberalny wobec czynów przestępczych.

Tabela 1. Sposób definiowania pojęcia „zachowanie przestępcze”

Sposób definiowania pojęcia „zachowanie przestępcze”	Stopień przystosowania społecznego		
	przystosowany społecznie	nieprzystosowany społecznie	Ogółem
	N	N	N
działanie niezgodne z prawem, niezgodne z przyjętymi normami	38	16	54
popęśnienie czynu karalnego	0	4	4
podawanie konkretnych rodzajów przestępcstw	2	10	12
wejście w konflikt z prawem	1	3	4
nie wiem	1	15	16
krzywdzenie drugiej osoby	8	2	10
Ogółem	50	50	100

Zdecydowana większość respondentów rozumie pojęcie „zachowanie przestępcze” (84%), a tylko niewielki odsetek twierdzi, że nie wie czym jest przestępstwo (16%). Należy jednak zauważyć, że w grupie tej dominują osoby niedostosowane społecznie, ponieważ 15% nieletnich nie potrafi zdefiniować pojęcia przestępstwa, zaś wśród licealistów jest to zaledwie 1% badanych. Definiując „zachowanie przestępcze”, respondenci w większość podawali, że jest to zachowanie niezgodne z prawem (54%), przy czym odsetek ten znacznie zawiżają odpowiedzi licealistów (38%). 8% uczniów twierdzi również, że przestępstwo to krzywdzenie drugiej osoby. Nieletni natomiast pytani o rozumienie pojęcia przestępstwa, dość często podają konkretne rodzaje czynów przestępczych (10%), np. gwałty, pedofilę, zabójstwa, kradzieże.

Ponadto wyniki badań wskazują na wyraźne różnice w postawach badanej młodzieży, zwłaszcza jeżeli chodzi o zachowania cechujące się mniejszą szkodli-

wością społeczną. Uczniowie liceum w znakomitej większości potępiają większość czynów przestępczych, gdy tymczasem zachowania takie jak: pobicie człowieka, porwanie zakładnika, obrabowanie człowieka, fałszowanie pieniędzy, handel narkotykami, niszczenie mienia publicznego, zyskują aprobatę ze strony nieletnich. Licealiści w większości brak potępienia deklarują tylko w stosunku do trzech zachowań: jazdy bez biletu (43%), sprzedaży alkoholu nieletnim (35%) oraz pędzenia bimbrow (44%). Ze zdecydowanym sprzeciwem zarówno młodzieży dostosowanej, jak i niedostosowanej społecznie wiążą się wszystkie przestępstwa na tle seksualnym, tj. kazirodztwo (85%), gwałt (91%), rozprowadzanie pornografii dziecięcej (91%), zmuszanie do prostytucji (74%). W dużym stopniu potępiane przez obie grupy respondentów są także zachowania związane z przemocą w rodzinie (90%), aborcją (70%) i handlem organami ludzkimi (73%).

Tabela 2. Postawy wobec wybranych czynów destruktywnych

Postawy wobec wybranych czynów destruktywnych		Stopień przystosowania społecznego			
		przysto- sowany społecznie	nieprzy- stosowany społecznie	Ogółem	X^2 $d^2=3$
		N	N	N	
jazda bez biletu	nie zgodziłbym się / nie zrobiłbym tego	13	11	24	9,048 p=0,05
	zgodziłbym się ze względu na korzyść pieniężną	21	25	46	
	zgodziłbym się za namową grupy	13	4	17	
	zrobiłbym to w celu rozładowania wewnętrznego napięcia	3	10	13	
pobicie człowieka	nie zgodziłbym się / nie zrobiłbym tego	40	12	52	34,330 p=0,001
	zgodziłbym się ze względu na korzyść pieniężną	0	8	8	
	zgodziłbym się za namową grupy	6	11	17	
	zrobiłbym to w celu rozładowania wewnętrznego napięcia	4	19	23	
obrabowanie człowieka	nie zgodziłbym się / nie zrobiłbym tego	49	17	66	45,750 p=0,001
	zgodziłbym się ze względu na korzyść pieniężną	1	16	17	
	zgodziłbym się za namową grupy	0	6	6	
	zrobiłbym to w celu rozładowania wewnętrznego napięcia	0	11	11	
jazda samochodem w stanie nietrzeźwym	nie zgodziłbym się / nie zrobiłbym tego	45	21	66	25,789 p=0,001
	zgodziłbym się ze względu na korzyść pieniężną	1	7	8	
	zgodziłbym się za namową grupy	1	8	9	
	zrobiłbym to w celu rozładowania wewnętrznego napięcia	3	14	17	
fałszowanie pieniędzy	nie zgodziłbym się / nie zrobiłbym tego	36	21	57	16,429 p=0,001
	zgodziłbym się ze względu na korzyść pieniężną	13	14	27	
	zgodziłbym się za namową grupy	0	7	7	
	zrobiłbym to w celu rozładowania wewnętrznego napięcia	1	8	9	

kradzież samochodu	nie zgodziłbym się / nie zrobiłbym tego	46	22	68	27,315 p=0,001
	zgodziłbym się ze względu na korzyść pieniężną	2	13	15	
	zgodziłbym się za namową grupy	2	7	9	
	zrobiłbym to w celu rozładowania wewnętrznego napięcia	0	8	8	
zgwałcenie koleżanki	nie zgodziłbym się / nie zrobiłbym tego	47	46	93	x
	zgodziłbym się ze względu na korzyść pieniężną	1	0	1	
	zgodziłbym się za namową grupy	1	2	3	
	zrobiłbym to w celu rozładowania wewnętrznego napięcia	1	2	3	
rozprowadzanie pornografii dziecięcej	nie zgodziłbym się / nie zrobiłbym tego	49	45	94	x
	zgodziłbym się ze względu na korzyść pieniężną	0	4	4	
	zgodziłbym się za namową grupy	1	0	1	
	zrobiłbym to w celu rozładowania wewnętrznego napięcia	0	1	1	
porwanie i uwięzienie człowieka	nie zgodziłbym się / nie zrobiłbym tego	48	30	78	19,321 p=0,001
	zgodziłbym się ze względu na korzyść pieniężną	1	7	8	
	zgodziłbym się za namową grupy	0	8	8	
	zrobiłbym to w celu rozładowania wewnętrznego napięcia	1	5	6	
morderstwo	nie zgodziłbym się / nie zrobiłbym tego	48	30	78	20,154 p=0,001
	zgodziłbym się ze względu na korzyść pieniężną	2	6	8	
	zgodziłbym się za namową grupy	0	4	4	
	zrobiłbym to w celu rozładowania wewnętrznego napięcia	0	10	10	

x – brak zależności ; $p < 0,05$

Dane przedstawione w tabeli 2. pokazują różnice w postawach badanych. Licealiści w zdecydowanej większości zgodziliby się tylko na jazdę bez biletu (37%). Pewna część z nich zgodziłaby się również na fałszowanie pieniędzy (14%). Inaczej rozkład wyników prezentuje się w przypadku wychowanków placówek resocjalizacyjnych. Na ogół występuje tutaj skłonność do przejawiania postaw negatywnych w przypadku zachowań niosących ze sobą korzyści materialne. Nieletni, kierując się motywem korzyści pieniężnej, zdecydowaliby się na popełnienie następujących czynów: jazda bez biletu (25%), obrabowanie człowieka (16%), fałszowanie pieniędzy (14%), kradzież samochodu (13%). Podobnie jak wcześniej, ze zdecydowaną dezaprobatą badanych spotykają się przestępstwa seksualne. Tylko 7% badanych dopuściłoby się gwałtu, głównie za namową grupy (3%) lub w celu rozładowania wewnętrznego napięcia (3%), zaledwie 6% zdecydowałoby się na rozprowadzanie pornografii dziecięcej, głównie ze względu na korzyść pieniężną (4%). Należy zaznaczyć, że w obu tych przypadkach gotowość do podjęcia tego typu czynów deklarują głównie chłopcy niedostosowani społecznie. Można zatem zauważyć, że znaczna część licealistów (42%) nie zdecydowałaby się na podjęcie zachowań powszechnie rozumianych jako czyny społecznie destruktywne

[patrz: tabela 2], co świadczy o tym, iż mają oni świadomość grożących za to konsekwencji oraz potrafią brać odpowiedzialność za swoje postępowanie.

WARTOŚCI AKCEPTOWANE I REALIZOWANE

Młodzież akceptuje wartości, które uznaje za ważne w swoim życiu. Wartościami najbardziej cenionymi wśród licealistów okazały się: wolność osobista, prawda, samodzielność, zdrowie i godność osobowa. Z kolei wychowankowie placówek resocjalizacyjnych najczęściej wskazują na takie wartości jak: godność osobowa, miłość, zdrowie, przyjaźń i szacunek. Widzimy zatem, że dwie wartości (godność osobowa i zdrowie) cieszą się akceptacją zarówno młodzieży dostosowanej, jak i niedostosowanej społecznie. Możemy je zatem uznać za wartości naczelne, zajmujące centralne miejsce w hierarchii wartości akceptowanych przez respondentów. Wśród wartości najmniej akceptowanych przez licealistów możemy natomiast odnaleźć: piękno, poznanie świata, kontakt z przyrodą, władza i rozwój duchowy, zaś w grupie nieletnich do wartości tych należą: rozwój duchowy, wiara w Boga, pozycja społeczna, kultura i władza. I tutaj również możemy odnaleźć podobieństwo między dwoma grupami badanych, gdyż zarówno nieletni, jak i uczniowie liceum zgodnie wymieniają władzę i rozwój duchowy jako wartości najmniej przez nich akceptowane. Zajmują one więc peryferyjne miejsce w hierarchii badanej młodzieży.

Z kolei poczucie realizacji wartości należy rozumieć jako przekonanie jednostki, że pewne wartości są możliwe do zrealizowania przez nią samą. W realizacji tych wartości mogą jej pomóc siły tkwiące na zewnątrz, w środowisku (np. rodzinnym lub rówieśniczym) bądź tkwiące wewnątrz, czyli własne możliwości i predyspozycje osobowościowe. Wychowankowie zakładu poprawczego i schroniska najwyższe oceny poczucia realizacji wartości odnosili to pięciu kolejnych dóbr: zdrowie i życie towarzyskie, szacunek, zainteresowania, radość życia. Z kolei licealiści w największym stopniu realizują w swoim życiu takie wartości jak: wolność osobista, godność osobowa, samodzielność, przyjaźń i zainteresowania. W grupie wartości najbardziej realizowanych przez badaną młodzież podobieństwo dostrzegamy tylko w odniesieniu do zainteresowań, gdyż obie grupy umieściły tę wartość na szczycie hierarchii wartości realizowanych. Z kolei, wskazując na wartości w najmniejszym stopniu realizowane przez respondentów, należy wymienić w grupie młodzieży niedostosowanej społecznie: realizację zadania życiowego, piękno, rozwój duchowy, pokój i kulturę, zaś w grupie młodzieży dostosowanej: piękno, władzę, poznanie świata, kontakt z przyrodą i pozycję społeczną. I tutaj również możemy odnaleźć podobieństwo między dwoma grupami badanych, gdyż zarówno nieletni, jak i uczniowie liceum zgodnie wymieniają piękno jako wartość w najmniejszym stopniu przez nich realizowaną.

KRYZYS W WARTOŚCIOWANIU

Kryzys w wartościowaniu to specyficzny zespół trudności i zaburzeń w procesie wartościowania. Młodzież często ma problemy związane z wyborem i oceną tego co cenne, wartościowe, pożyteczne i godne realizacji (Kozaczuk, 2006).

Tabela 3. Wyniki badanych w KKW

Wyniki	Grupy			X^2 $df=2$
	przystosowany społecznie	nieprzystosowany społecznie	Ogółem	
	N	N	N	
wyniki niskie	22	3	25	42,114 p=0,001
wyniki przeciętne	23	11	34	
wyniki wysokie	5	36	41	

Wyniki niskie i wysokie to istotne wskaźniki świadczące o zaburzeniach w wartościowaniu bądź o braku takich zaburzeń. Jak wynika z danych zawartych w tabeli 14. wyniki niskie i przeciętne uzyskała grupa młodzieży dostosowanej społecznie (45%), co oznacza, iż licealiści nie przejawiają większych trudności w procesie wartościowania. Natomiast poważne zaburzenia w tym zakresie dotyczą wychowanków placówek resocjalizacyjnych – aż 36% badanych uzyskało wyniki wysokie KKW.

Tabela 4. Wyniki KKW w podskalach

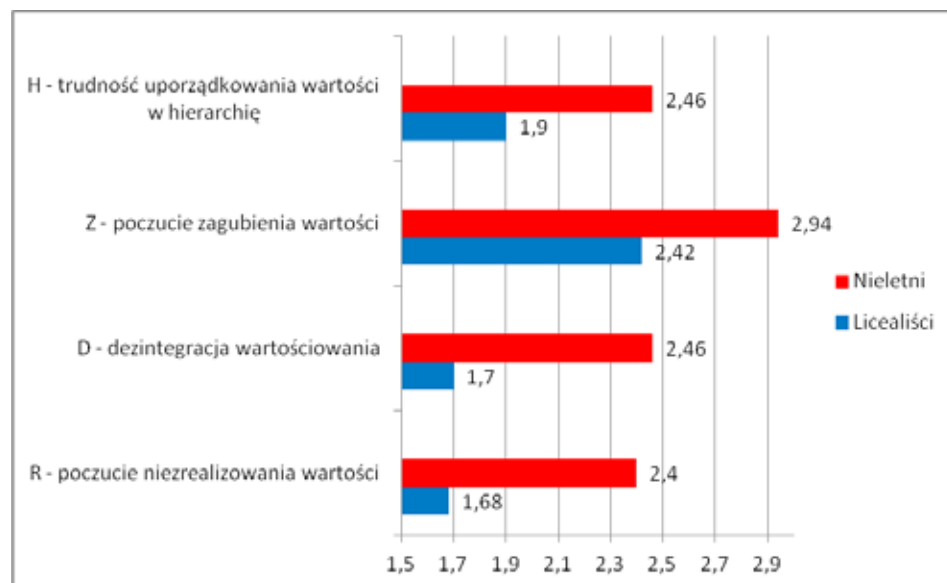
Skala		Grupy			X^2 $df=2$
		przystosowany społecznie	nieprzystosowany społecznie	Ogółem	
		N	N	N	
<i>Trudność uporządkowania systemu wartości w hierarchię (H)</i>	wyniki niskie	9	1	10	23,008 p=0,001
	wyniki przeciętne	37	25	62	
	wyniki wysokie	4	24	28	
<i>Poczucie zagubienia wartości (Z)</i>	wyniki niskie	1	0	1	29,258 p=0,001
	wyniki przeciętne	27	3	30	
	wyniki wysokie	22	47	69	
<i>Dezintegracja wartościowania (D)</i>	wyniki niskie	20	2	22	28,144 p=0,001
	wyniki przeciętne	25	23	48	
	wyniki wysokie	5	25	30	
<i>Poczucie nierealizowania wartości (R)</i>	wyniki niskie	23	5	28	21,696 p=0,001
	wyniki przeciętne	20	20	40	
	wyniki wysokie	7	25	32	

Wyniki uzyskane w poszczególnych podskalach wskazują na zróżnicowanie badanej młodzieży pod względem występowania poważnych trudności w procesie wartościowania. Wyniki wysokie młodzież licealna otrzymała tylko w podskali Z – *poczucie zagubienia wartości* (22%). W pozostałych trzech podskalach odznacza się ona wynikami niskimi i przeciętnymi. Z kolei wychowankowie za-

kładu poprawczego i schroniska dla nieletnich uzyskali we wszystkich czterech podskalach wyniki wysokie i przeciętne, przy czym największe nasilenie kryzysu w wartościowaniu dotyczy, podobnie jak w przypadku licealistów, podskali Z – *poczucia zagubienia wartości* (47%). Oznacza to, że prawie każdy z badanych wychowanków placówek resocjalizacyjnych oraz blisko co drugi licealista przeżywa poczucie zagubienia i utraty wartości, z czym wiąże się poczucie braku cenionych wartości i ideałów oraz wzorów życia, a także przekonanie o wybieraniu niewłaściwych celów życiowych.

Jak już wspomniałam, w pozostałych trzech podskalach nieletni uzyskali wyniki bardzo zbliżone, z których jasno wynika, że co drugi wychowanek zakładu poprawczego i schroniska przeżywa poważne zaburzenia wartościowania. Dotyczą one trudności uporządkowania systemu wartości w hierarchię (24%). Młodzież niedostosowana społecznie wykazuje pewne trudności w określeniu priorytetowych wartości swojego życia i nie jest zdolna do podejmowania wystarczająco bogatych refleksji nad wartościami. Podobne wyniki w podskalach D (25%) i R (25%) wskazują z kolei na brak satysfakcji podopiecznych ZP i SdN z posiadanego systemu wartości oraz na silne poczucie niezrealizowania uznawanych wartości. Pozostała połowa wychowanków prezentuje w tych dwóch podskalach wyniki głównie przeciętne, co prawdopodobnie uwarunkowane jest jej większą identyfikacją z wartościami podkulturowymi. Przyjmowanie wartości, postaw i wzorów zachowania od zdemoralizowanych współwychowanków jest bowiem nieuniknionym procesem przystosowawczym, jaki wymusza pobyt w placówce izolacyjnej.

Wykres 1. Średnie wyniki KKW w podskalach



Owo zróżnicowanie kryzysu w wartościowaniu prezentuje również wykres 1., który przedstawia średnie wyniki KKW w podskalach. Jasno wynika z niego, że poważne zaburzenia w zakresie wartościowania są domeną młodzieży niedostosowanej społecznie, natomiast wśród licealistów ów kryzys dotyczy tylko nielicznych jednostek.

Tabela 5. Wyniki KKW a postawy badanych wobec czynów destruktywnych

Postawy wobec czynów destruktywnych		Wyniki KKW				X ² d ^f =2
		wyniki niskie	wyniki przeciętne	wyniki wysokie	Ogółem	
		N	N	N	N	
pobicie człowieka	brak potępienia	2	11	25	38	19,197 p=0,001
	potępienie	23	23	16	62	
kazirodstwo	brak potępienia	3	3	9	15	x
	potępienie	22	31	32	85	
zgwałcenie	brak potępienia	2	1	6	9	x
	potępienie	23	33	35	91	
porwanie zakładnika	brak potępienia	2	10	22	34	14,911 p=0,001
	potępienie	23	24	19	66	
jazda bez biletu	brak potępienia	20	33	35	88	x
	potępienie	5	1	6	12	
przemoc w rodzinie	brak potępienia	2	1	7	10	x
	potępienie	23	33	34	90	
sprzedaż alkoholu nieletnim	brak potępienia	17	28	32	77	x
	potępienie	8	6	9	23	
obrabowanie człowieka	brak potępienia	1	11	25	37	22,105 p=0,001
	potępienie	24	23	16	63	
fałszowanie pieniędzy	brak potępienia	9	19	32	60	11,805 p=0,01
	potępienie	16	15	9	40	
eutanazja	brak potępienia	14	21	26	61	x
	potępienie	11	13	15	39	
rozprowadzanie pornografii dziecięcej	brak potępienia	3	1	5	9	x
	potępienie	22	33	36	91	
zmuszanie do prostytucji	brak potępienia	6	4	16	26	7,248 p=0,05
	potępienie	19	30	25	74	
aborcja	brak potępienia	8	11	11	30	x
	potępienie	17	23	30	70	
handel narkotykami	brak potępienia	13	18	31	62	5,469 p=0,10
	potępienie	12	16	10	38	
korupcja urzędnicza	brak potępienia	3	13	26	42	17,153 p=0,001
	potępienie	22	21	15	58	
niszczenie mienia publicznego	brak potępienia	5	14	28	47	15,241 p=0,001
	potępienie	20	20	13	53	
pędzenie bimbru	brak potępienia	22	32	34	88	x
	potępienie	3	2	7	12	
handel organami ludzkimi	brak potępienia	5	9	13	27	x
	potępienie	20	25	28	73	

x – brak zależności ; $p < 0,05$

Porównując wyniki KKW z postawami respondentów wobec wybranych czynów destruktywnych i przestępczych, możemy zaobserwować znaczące związki głównie w odniesieniu do kilku typów przestępstw, a mianowicie: pobicia człowieka, po-

rwania zakładnika, obrabowania człowieka, fałszowania pieniędzy, korupcji urzędniczej i niszczenia mienia publicznego. We wszystkich tych przypadkach znaczny odsetek badanych, którzy uzyskali wyniki wysokie KKW, wyraził jednocześnie brak potępienia dla ww. czynów przestępczych. Postawy wobec zachowań przestępczych pozostają zatem w ścisłym związku z zaburzeniami wartościowania.

Jeszcze bardziej powiązania te widać w przypadku grupy badanych niedoświadczających kryzysu w wartościowaniu. Młodzież ta bowiem prawie w każdym przypadku wyraziła zdecydowane potępienie wobec wspomnianych już czynów bezprawnych. Możemy więc wysunąć wniosek, że na obraz wadliwych postaw wobec zachowań przestępczych ma wpływ głównie ta grupa młodzieży, która uzyskała wyniki wysokie w KKW, decydujące o przeżywaniu kryzysu w wartościowaniu, oraz połowa badanych z wynikami przeciętnymi.

Tabela 6. Poczucie zagubienia wartości a postawy badanych wobec obrabowania człowieka

Rodzaj zachowania przestępczego		Poczucie zagubienia wartości			X ² d ² =2
		wyniki niskie	wyniki przeciętne	wyniki wysokie	
obrabowanie człowieka	brak potępienia	0	1	36	21,990 p=0,001
	potępienie	1	29	33	

Związek wysoce istotny statystycznie zauważamy w odniesieniu do zachowania przestępczego jakim jest obrabowanie człowieka. Otóż osoby doświadczające poczucia zawodu i zagubienia cenionych wartości, wyrażają brak potępienia wobec tegoż czynu bezprawnego.

PODSUMOWANIE

Zaprezentowane przeze mnie wyniki badań nad wartościami i postawami młodzieży wskazują na to, że u źródeł wadliwych postaw nieletnich wobec przestępczości tkwi ich osobisty system wartości i doświadczanie zaburzeń w wartościowaniu. Młodzież niedostosowana społecznie przeżywa poczucie zagubienia i niezrealizowania wartości, dezintegrację wartościowania oraz poważne trudności w zakresie uporządkowania systemu wartości w hierarchię. Ponadto bardzo dużą wagę przywiązuje ona do wartości o charakterze materialno-konsumpcyjnym, co jest typowe dla młodzieży wykolejonej społecznie, która prawie zawsze najwyżej ceni bogactwo i dobra materialne, pozostawiając na końcu wartości duchowe i estetyczne. Nic zatem dziwnego, że przekłada się to na jej wadliwy układ postaw wobec zachowań przestępczych. Nieletni nie ceniąc w najwyższym stopniu wartości uniwersalnych, prospołecznych i moralnych, nie przejawiają zazwyczaj poczucia odpowiedzialności za własne zachowania oraz nie rozumieją słuszności postępowania zgodnie z normami społecznymi i prawnymi. Dążąc do zaspokojenia swoich hedonistycznych

potrzeb, często są zdolni do podejmowania różnych działań, nawet niezgodnych z przepisami prawnymi i zasadami współżycia społecznego.

W związku z nasilającym się przez ostatnie lata problemem przestępczości nieletnich konieczne jest nieustanne opracowywanie rozwiązań prawnych z zakresu profilaktyki i resocjalizacji nieletnich oraz łączenie ich ze skutecznymi oddziaływaniami reedukacyjnymi i socjoterapeutycznymi prowadzonymi przez szkołę, rodzinę i inne instytucje lokalne wspierające pomyślny rozwój młodego pokolenia.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (1997). *Psychologia społeczna: serce i umysł*, Poznań.
- Czyżowska, D. (2011). O związkach między rozwojem moralnym a zachowaniami przestępczymi, [w:] *Roczniki Psychologiczne – tom XIV*, nr 2.
- Denek, K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń.
- Hilgard, E. R. (1967). *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa.
- Kozaczuk, F. (2006). *Wartości i postawy nieletnich w różnych stadiach wykojenia społecznego*, Rzeszów.
- Łobocki, M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków.
- Nowak, M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*, przeł. T. Kołakowska, Warszawa.
- Pospiszyl, K. (1973). *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, Warszawa.
- Poznaniak, W. (1982). *Zaburzenia w uspołecznieniu przestępców. Analiza niektórych mechanizmów psychologicznych*, Poznań.
- Róg, A., Ostrowska, M. (2004). *Wychowanie do wartości*, [w:] *Edukacja i Dialog*, nr 5.

Aleksandra Gałek, Joanna Kopciuch, Kinga Różalska

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, psychologia

Samoocena jako wyznacznik postaw osób niepełnosprawnych wobec innych niepełnosprawnych

Streszczenie

Niniejszy artykuł poświęcony jest tematyce samooceny osób niepełnosprawnych oraz postaw jakie wykazują w czterech aspektach – wobec innych niepełnosprawnych mających taką samą niepełnosprawność, wobec innych osób niepełnosprawnych z odmienną niepełnosprawnością, innych niepełnosprawnych względem badanych jako osób z innego typu niepełnosprawnością a także postawę osób pełnosprawnych względem osoby badanej w jej percepcji. Do przeprowadzenia badań użyto Skalę Postaw wobec Osób Niepełnosprawnych A. Sękowskiego oraz Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI, którymi przebadano osoby niepełnosprawne z różnego typu niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe

osoby niepełnosprawne, postawa, samoocena

WSTĘP

Przeprowadzono wiele badań dotyczących postaw zarówno ludzi pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych względem osób niepełnosprawnych. Mimo że obszar ten został wielokrotnie przebadany, nadal pozostaje on niedostatecznie rozpoznany.

Postawa jest to „stan wewnętrzny” determinujący działanie jednostki, które podejmuje ona wobec określonych przedmiotów lub zdarzeń. Prezentowane postawy zależą od wielu czynników, m.in. wykształcenia, samoakceptacji, znajomości zagadnienia czy płci.

Przeprowadzone wcześniej badania pokazują, że negatywną postawę powoduje nieznajomość sposobu funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Wynika to z lęku przed nieznanym.

W badaniach własnych chcemy sprawdzić, jak samoocena osób niepełnosprawnych oddziałuje na postawę, którą prezentują oni wobec innych osób pełnosprawnych. Aby przeprowadzić głębszą analizę zagadnienia postanowiłyśmy zbadać postawę osób niepełnosprawnych w czterech aspektach. Zweryfikować, czy postawa osób niepełnosprawnych zmienia się wraz z perspektywą patrzenia na przedmiot postawy. W związku z tym w naszej pracy wyróżniłyśmy: 1/ postawę niepełnosprawnego wobec innych niepełnosprawnych z takiego samego typu niepełnosprawnością, który ma osoba badana, 2/ postawę wobec osoby niepełnosprawnej z innego typu niepełnosprawnością niż niepełnosprawność badanego, 3/ postawę innych niepełnosprawnych względem badanego jako osoby z innego typu niepełnosprawnością (w jej percepcji), 4/ postawę osób pełnosprawnych względem osoby badanej (w jej percepcji).

W niniejszej pracy prezentowane są wyniki badań przeprowadzonych w grupie osób niepełnosprawnych odnoszące się do samooceny jako predyktora postaw osób niepełnosprawnych względem innych niepełnosprawnych.

POSTAWY TEORETYCZNE

POJĘCIE NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

Światowa Organizacja Zdrowia w 1980 r. jako pierwsza próbowała zdefiniować pojęcie niepełnosprawności. Według niej niepełnosprawność to

„ograniczenie lub brak zdolności do wykonywania czynności w sposób lub w zakresie uważanym za normalny dla człowieka, wynikające z uszkodzenia i upośledzenia funkcji organizmu”.

Przyjęła i ogłosiła ona *Międzynarodową Klasyfikację Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń*, określając niepełnosprawność jako przypadłość biologiczną i ukazując trzy wymiary powstawania niepełnosprawności. Są to: uszkodzenie (rozumiane jako utrata lub odstępstwo od normy struktury lub funkcji anatomicznej,

fizjologicznej lub psychologicznej jednostki), niepełnosprawność (brak lub ograniczenie zdolności wykonywania jakiejś czynności w sposób uważany za normalny dla człowieka), a także upośledzenie (pojmowane jako niekorzystna dla danej osoby sytuacja w relacji z otoczeniem oraz utrudnienie, ograniczenie lub brak możliwości brania udziału w pełnieniu różnych ról związanych z jej wiekiem, płcią, oraz z sytuacją społeczną i kulturową w życiu danej społeczności).

Niepełnosprawność można klasyfikować na różne sposoby. Może być identyfikowana społecznie, definiowana prawnie, rozumiana potocznie.

W *Międzynarodowej Klasyfikacji Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń* niepełnosprawność, zgodnie z koncepcją S. Nagiego, rozumiana jest jako proces dynamiczny. Składa się z czterech etapów: patologii, uszkodzenia, ograniczenia funkcjonowania oraz niesprawności. Patologia to występowanie stanu fizycznego lub psychicznego, który zakłóca owe procesy i uaktywnia organizm do dążenia do prawidłowego funkcjonowania. Skutkiem patologii może być uszkodzenie, które definiowane jest jako utrata prawidłowej struktury anatomicznej, fizjologicznej lub psychicznej. Uszkodzenie prowadzi do ograniczenia funkcjonowania rozumianego jako „ograniczenie w osiąganiu lub w wykonywaniu podstawowej aktywności organizmu jako całości” (Kirenko, 2006, s. 18). Powyższe czynniki prowadzą do niesprawności w pełnieniu ról i zadań społecznych. Ich występowanie uwarunkowane jest zarówno cechami osobowości, jak i czynnikami środowiskowymi działającymi na daną osobę.

Uszkodzenia możemy podzielić na okresowe i trwałe. Okresowe uszkodzenia w wyniku oddziaływań medycznych mogą zostać całkowicie zredukowane lub zahamowane, natomiast przy trwałych uszkodzeniach nie ma możliwości powrotu do zdrowia.

W związku z tym można wyróżnić:

1. Dzieci z niepełnosprawnością od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa. Może być ona spowodowana czynnikami genetycznymi, wrodzonymi lub chorobami dziecięcymi.
2. Osoby dorosłe, które stały się niepełnosprawnymi w wieku aktywności zawodowej, na skutek różnych chorób lub wypadków (komunikacyjnych, podczas pracy).
3. Osoby w starszym wieku, które stały się niepełnosprawnymi na skutek zmian powiązanych ze starzeniem się organizmu (Majewski, 2007).

Biorąc pod uwagę powyższą definicję niepełnosprawności, Dykcik przedstawia osobę niepełnosprawną jako taką, „której stan fizyczny lub/i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza albo uniemożliwia wypełnienie zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi” (Dykcik, 1997).

W prawie polskim, według *Ustawy z dnia 27. sierpnia 1997 o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych*, osoby niepełnosprawne to takie „których stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza bądź uniemożliwia wypełnianie ról społecznych, a w szczególności ogranicza zdolności do wykonywania pracy zawodowej”.

Ze względu na problemy ludzi wyróżniamy następujące rodzaje niepełnosprawności:

1. osoby z niepełnosprawnością sensoryczną – uszkodzeniem narządów zmysłowych, do których należą osoby niewidome i słabowidzące, a także osoby niesłyszące i słabosłyszące;
2. osoby z niepełnosprawnością fizyczną, do których należą osoby z niepełnosprawnością motoryczną (z uszkodzeniem narządu ruchu) oraz osoby z przewlekłymi schorzeniami narządów wewnętrznych;
3. osoby z niepełnosprawnością psychiczną, do których należą osoby umysłowo upośledzone z niesprawnością intelektualną, osoby psychicznie chore z zaburzeniami osobowości i zachowania, osoby cierpiące na epilepsję – z zaburzeniami świadomości. W 1968 r. SOH przyjęła klasyfikację, obowiązującą także w Polsce, która za kryterium podziału upośledzenia umysłowego uznaje iloraz inteligencji. Klasyfikacja ta wprowadziła podział na cztery stopnie upośledzenia:
lekki (iloraz inteligencji 50-75),
umiarkowany (iloraz inteligencji 35-50),
znaczny (iloraz inteligencji 20-35),
głęboki (iloraz inteligencji 0-20);
4. osoby z niepełnosprawnością złożoną, a więc dotknięte więcej niż jedną niepełnosprawnością (Sowa, 1997).

POJĘCIE POSTAWY

Pojęcie postawy pojawiło się w literaturze za sprawą H. Spencera i A. Baina w XVIII w. W ich ujęciu postawa „to psychiczny stan gotowości do działania” (Aiken, 2002, s. 2). Pomimo wielu badań nie zdefiniowano jednoznacznie pojęcia postawy, co doprowadziło do wyróżnienia kilku koncepcji postaw w naukach społecznych.

Pierwszą z nich, wywodzącą się z tradycji behawiorystycznej, jest koncepcja zakładająca, że postawa to „predyspozycje do zachowania się w określony sposób” (Okoń, 1992, s. 161).

Kolejną koncepcją jest koncepcja socjologiczna, w której akcentuje się stosunek osoby mającej określoną postawę względem przedmiotu owej postawy. W podejściu tym postawę rozumie się następująco: „względnie trwałe stosunek emocjonalny lub oceniający do przedmiotu lub dyspozycja do występowania takiego stosunku, wyrażającą się w kategoriach pozytywnych, negatywnych lub neutralnych” (Mika, 1987, s. 113-114). Oprócz postaw zasadniczych i celowościowych akcentuje się także postawy prospołeczne i egoistyczne. Postawy prospołeczne łączą się z takimi cechami jak np. altruizm, niesienie pomocy innym, empatia. Oznaką ich jest gotowość do pomocy innym ludziom, zgodnie z normami społecznymi i wartościami moralnymi-

mi. Z kolei postawy egoistyczne charakteryzują się zainteresowaniem własną osobą przy zmniejszonej wrażliwości na potrzeby innych osób.

W ujęciu poznawczym „postawa to nie tylko określone zachowanie, czy stosunek oceniający lub emocjonalny wobec danego przedmiotu, lecz również odnoszące się do niego elementy poznawcze” (Mika, 1987, s. 114).

M. B. Smith wyodrębnia trzy składanki postaw: składnik afektywny, poznawczy i behawioralny. W skład komponentu afektywnego wchodzi składnik intelektualny oraz składnik emocjonalny. Podwymiar intelektualny wyraża się wartościującą oceną w dwóch postaciach. Może być to ocena instrumentalna, która polega na określeniu, że coś jest dobre bądź złe dla oceniającego. Drugą postacią jest ocena właściwa, gdy uznajemy, że „coś jest dobre lub złe jako takie, samo w sobie” (Kazanowski, 2011, s. 97). Składnik emocjonalny polega na wiązaniu obiektu postawy z emocjami dodatnimi bądź ujemnymi.

Komponent poznawczy kształtuje wiedza i przekonanie o przedmiocie postawy. Wiedzę możemy podzielić ze względu na dwa kryteria: rozległość wiedzy i jej prawdziwość. Rozległość rozkłada się na kontinuum naszej wiedzy o obiekcie – od minimalnej do maksymalnej. Prawdziwość klasyfikuje obiekt w kategorii prawdziwego lub fałszywego.

Komponent behawioralny występuje wtedy, gdy „w postawie zawarty jest mniej lub bardziej jednorodny zespół dyspozycji do zachowania się w określony sposób wobec jej przedmiotu (...) dyspozycja ta, może mieć charakter dążenia do ściśle określonego jednostkowego celu, bądź też może mieć ona charakter dyspozycji do zachowań podobnych, powtarzanych wobec bądź tego samego przedmiotu, bądź też wobec różnych przedmiotów tej samej klasy, a mających dla nas podobną czy tę samą walencję. Program takiego, a nie innego zachowania się wobec przedmiotu postawy może być odczuwany bądź bardziej w kategoriach pragnienia, bądź też bardziej w kategoriach powinności, w zależności od tego czy cel określony jest przez nasze normy czy też nasze potrzeby” (Nowak, 1973, s. 48).

POJĘCIE SAMOOCENY

Według Epsteina (1980) samoocena „jest to mechanizm bezpośrednio odpowiedzialny za monitorowanie i regulowanie proporcji między doświadczeniami przyjemnymi i nieprzyjemnymi.”

Samoocena może się wyrażać na dwóch podstawowych poziomach. Pierwszy odnosi się do ogólnej samooceny jako najbardziej podstawowej oceny własnej osoby, natomiast drugi poziom dotyczy bardziej szczegółowych obszarów funkcjonowania jednostki (komponenty samooceny).

Wysoki poziom samooceny chroni osobę przed „szkodliwymi skutkami wszystkich zagrażających i stresujących zdarzeń (emocji), z jakimi spotykamy się w ciągu

całego życia” (Leary, Tambor, Terdal, Downs, 1999). Sprzyja to poszukiwaniu nowych doznań i sytuacji przyczyniających się do podwyższania samooceny.

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

PROBLEMY I HIPOTEZY BADAWCZE:

Głównym problem badawczy przyjętym w naszej pracy brzmi: Jak samoocena oddziałuje na postawy osób niepełnosprawnych wobec innych niepełnosprawnych? W związku z tak postawionym problemem sformułowałyśmy bardziej szczegółowe pytania badawcze:

1. Czy osoby niepełnosprawne z negatywną samooceną wykazują negatywne postawy wobec innych niepełnosprawnych?
2. Czy osoby niepełnosprawne z pozytywną samooceną wykazują pozytywne postawy wobec innych niepełnosprawnych?
3. Czy osoby niepełnosprawne mają pozytywny stosunek do osób z tym samym rodzajem niepełnosprawności?
4. Czy osoby niepełnosprawne mają negatywny stosunek do osób z innym rodzajem niepełnosprawności?
5. Czy zdaniem osób niepełnosprawnych osoby pełnosprawne wykazują pozytywny stosunek względem nich?
6. Czy w opinii osób niepełnosprawnych inni niepełnosprawni mają pozytywną postawę względem nich ?

W niniejszej pracy badawczej przyjęto poniższe hipotezy, które stanowią próbę odpowiedzi na postawione wyżej problemy badawcze:

1. Osoby niepełnosprawne z negatywną samooceną wykazują negatywne postawy wobec innych niepełnosprawnych.
2. Osoby niepełnosprawne z pozytywną samooceną wykazują pozytywne postawy wobec innych niepełnosprawnych.
3. Osoby niepełnosprawne mają pozytywny stosunek do osób z tym samym rodzajem niepełnosprawności.
4. Osoby niepełnosprawne mają negatywny stosunek do osób z innym rodzajem niepełnosprawności.
5. Zdaniem osób niepełnosprawnych osoby pełnosprawne wykazują pozytywny stosunek względem nich.

NARZĘDZIA BADAWCZE

Do przeprowadzenia badań wykorzystana została *Skala Postaw wobec Osób Niepełnosprawnych* A. Sękowskiego oraz *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI*.

Skala Postaw wobec Osób Niepełnosprawnych A. Sękowskiego składa się z 30 twierdzeń i jest skalą typu Likerta. Każdemu twierdzeniu osoba badana może przypisać wagę od -3 do +3. W skali tej 15 twierdzeń ma charakter „negatywny”, a pozostałe „pozytywny”. Dzięki temu można obliczyć stopień natężenia ambiwalencji.

W badaniach posłużyliśmy się *Skalą Postaw wobec Osób Niepełnosprawnych* A. Sękowskiego, której użyliśmy w czterech odsłonach:

- postawa wobec osób niepełnosprawnych z takiego samego typu niepełnosprawnością, który ma osoba badana,
- postawa wobec osoby niepełnosprawnej z innego typu niepełnosprawnością niż „moja”,
- postawy innych niepełnosprawnych względem „mnie” jako osoby z innego typu niepełnosprawnością,
- postawa osób pełnosprawnych względem osoby badanej (w jej percepcji).

Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny O’Brien i Epsteina umożliwił nam pomiar samooceny w zakresie takich szczegółowych obszarów jej funkcjonowania jak:

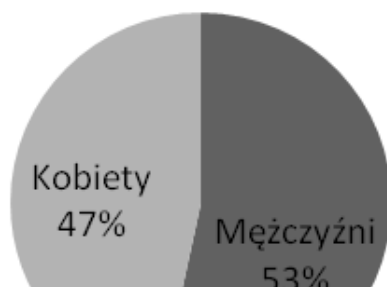
- ogólna samoocena – najbardziej podstawowy i ogólny wskaźnik wartościujących uczuć człowieka wobec samego siebie;
- komponenty samooceny – osiem szczegółowych obszarów samooceny, odnoszących się do wartościowania siebie w poszczególnych sferach własnego życia; pozwalają na zidentyfikowanie mocnych i słabych stron funkcjonowania człowieka.

Badania zostały przeprowadzone w grudniu 2011 roku. Kwestionariusze rozdano osobom zrzeszonym w placówkach i organizacjach przeznaczonych dla osób niepełnosprawnych.

GRUPA BADAWCZA

Grupą badawczą było 88 osób z różnym rodzajem niepełnosprawności, zamieszkujących teren województwa lubelskiego.

Wykres 1. Podział badanych ze względu na płeć



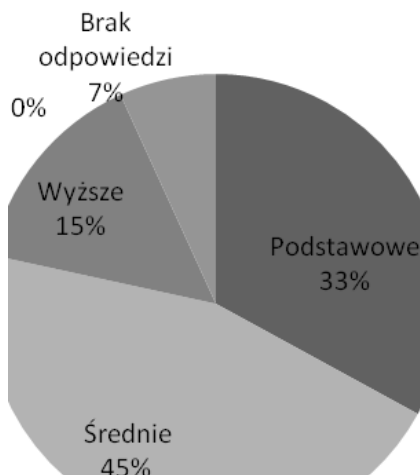
W grupie badanej kobiet było 41, co stanowiło 47% badanych, natomiast mężczyzn było 48 (53% grupy badawczej).

Tabela 1. Podział badanych ze względu na wiek

	Częstość	Procent
17-25 lat	21	24,4
26-35 lat	26	30,2
36-49 lat	21	24,4
50-62 lat	18	21

Przeważająca część osób badanych była w wieku 26-35 lat. Stanowili oni 30,2% przebadanych respondentów. Grupa osób w wieku 17-25 lat, jak również 36-49 lat to grupy równoliczne, w każdej z nich znalazło się po 21 osób, czyli po 24,4% respondentów. Najmniej liczna była grupa osób w wieku 50-62 lata. W tej kategorii wiekowej badaniu poddano 18 osób niepełnosprawnych (21% badanych).

Wykres 2. Podział badanych ze względu na wykształcenie



Analizując wykształcenie osób badanych, można zauważyć, że najwięcej, bo 40 respondentów, posiada wykształcenie średnie (45% badanych), kolejne jest wykształcenie podstawowe, które zaznaczyło 29 osób (czyli 15% badanych). Wykształcenie wyższe wśród przebadanych osób deklarowało 13 osób (15% badanych). Pozostałych 6 osób nie udzieliło odpowiedzi.

Tabela 2. Podział badanych ze względu na stan cywilny

	Częstość	Procent
Kawaler/panna	50	56,8
Żonaty/zamężna	29	33,0
Rozwód	3	3,4
Brak odpowiedzi	6	6,8

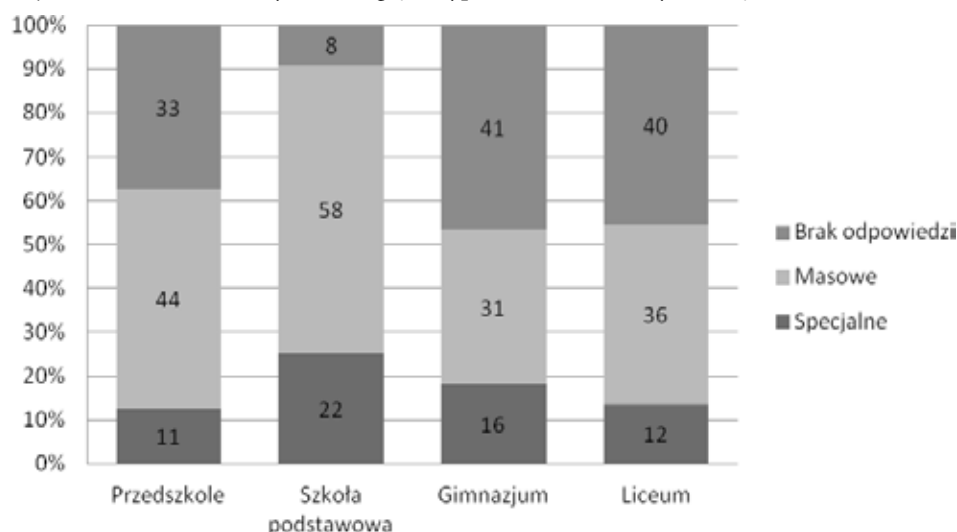
Najwięcej wśród badanych było osób stanu wolnego (kawaler/panna). Grupa ta liczyła 50 osób, co stanowiło 56,8% przebadanych respondentów. 29 osób pozostało w związku małżeńskim (33% badanych), natomiast tylko 3 osoby były rozwiedzione. 6,8% respondentów (6 osób) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Na pytanie o to, czy występują inne osoby niepełnosprawne w rodzinie, 55 przebadanych odpowiedziało przecząco (stanowili oni 62,5% całej grupy badawczej), natomiast 27 osób (37,5% respondentów) potwierdziło obecność innych niepełnosprawnych. Tylko 6 osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Tabela 3. Podział badanych ze względu na strukturę rodziny

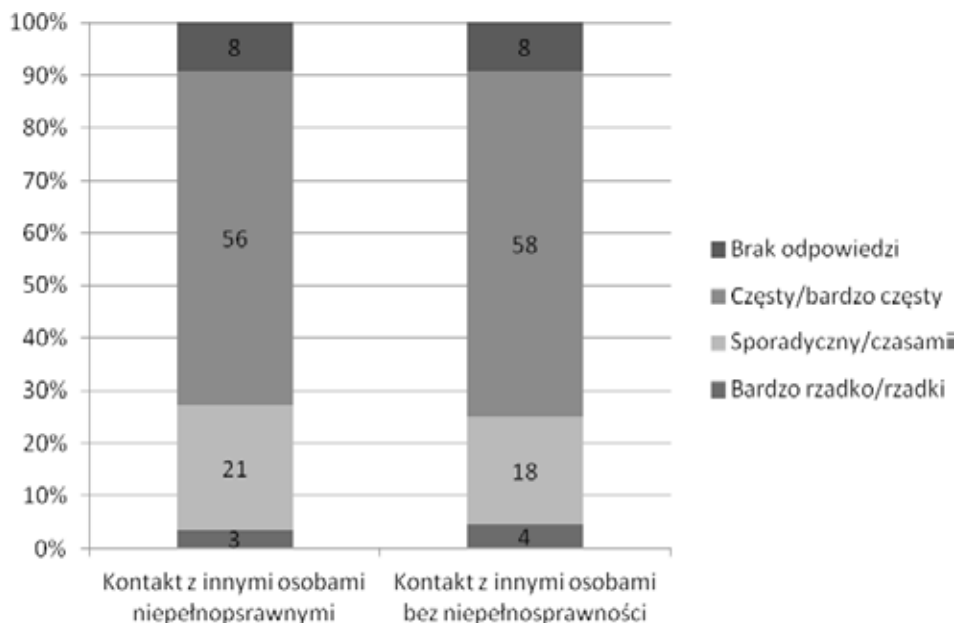
	Częstość	Procent
Pełna	72	81,8
Niepełna (tylko matka)	10	11,4
Niepełna (tylko ojciec)	2	2,3
Zrekonstruowana	2	2,3
Brak odpowiedzi	2	2,3

Na pytanie o wychowanie w rodzinie zdecydowana większość, bo aż 81,8% badanych (72 osoby) odpowiedziało, że wychowywało się w rodzinie pełnej, 11,4% respondentów (10 osób) wychowywało się w rodzinie niepełnej, w której była tylko matka. Natomiast 2 osoby odpowiedziały, że wychowywały się w rodzinie zrekonstruowanej, niepełnej (tylko ojciec), 2 nie udzieliły odpowiedzi.

Wykres 3. Podział badanych ze względu typów szkół, do których uczęszczali

Analizując odpowiedzi na pytanie o to, do jakich rodzajów szkół (specjalne czy masowe) badany uczęszczał, można zauważyć, że w każdym wymienionym typie (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum) przeważa odpowiedź: *szkoły masowe*. Biorąc pod uwagę odpowiedzi wskazujące na naukę w szkołach specjalnych, można stwierdzić, iż najwięcej, bo 22% respondentów uczęszczało do takiego typu szkoły podstawowej, następnie do gimnazjum (16% odpowiedzi osób badanych).

Wykres 4. Kontakt osób badanych z innymi osobami



Na pytanie dotyczące kontaktu badanych z innymi osobami z niepełnosprawnością bądź bez niepełnosprawności uzyskano porównywalną liczbę odpowiedzi. Po 8% respondentów nie udzieliło w ogóle odpowiedzi, odnosząc się do kwestii swoich kontaktów z osobami niepełnosprawnymi lub bez niepełnosprawności. Kontakt częsty lub bardzo częsty z innymi osobami niepełnosprawnymi deklarowało 56% badanych osób, zaś z osobami bez niepełnosprawności 58% badanych osób. Sporadyczny kontakt z innymi niepełnosprawnymi ma 21% respondentów, natomiast bardzo rzadki lub rzadki ma 4% badanych. 18% przebadanych osób ma kontakt z osobami bez niepełnosprawności sporadycznie lub czasami, a 4% badanych osób ma taki kontakt bardzo rzadko.

Tabela 4. Odpowiedzi badanych odnoszące się do tego, jak często potrzebują opieki innych osób

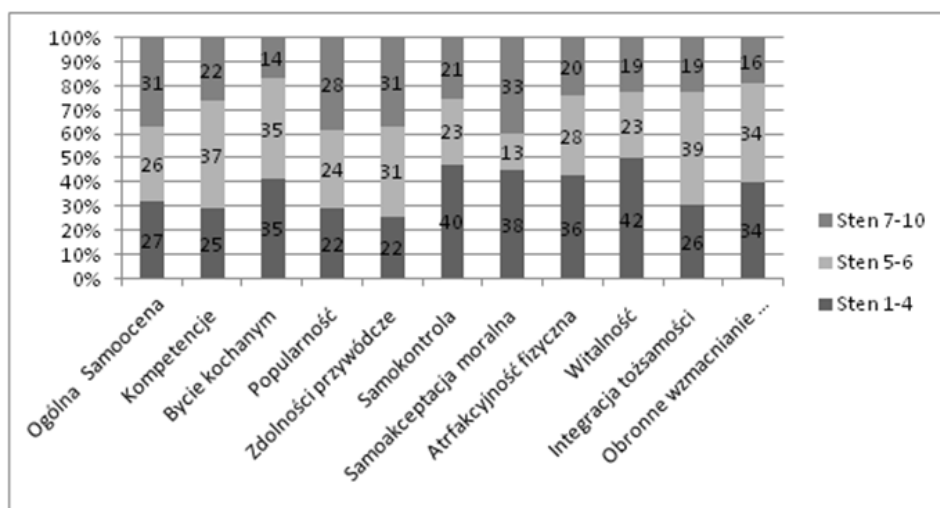
	Częstość	Procent
Rzadko	38	43,2
Czasami	28	31,8
Często	16	18,2
Brak odpowiedzi	6	6,8

Na pytanie o to, jak często potrzebują opieki innych osób 75% osób badanych deklarowało, iż rzadko lub czasami korzysta z opieki osób trzecich. Tylko 18,2% respondentów (16 osób) udzieliło odpowiedzi, że często potrzebują takiej opieki.

WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Analizę uzyskanych odpowiedzi w *Wielowymiarowym Kwestionariuszu Samooceny MSEI* przedstawiamy poniżej.

Wykres 5. Wyniki uzyskane przez badanych w MSEI



Osoby badane najniższe wyniki uzyskiwały w skalach *Witalności* (50% respondentów), *Samokontroli* (47% respondentów), a także *Samoakceptacji moralnej* (45% osób badanych). Z kolei najwyższe wyniki, znajdujące się w przedziale 7-10 sten, odnotowano w skali *Popularności* (33,3% badanych).

Tabela 5. Istotne różnice między postawami pozytywnymi

MD		Różnice w próbach zależnych				t	df	p.i.
		SD	dolna granica	górna granica				
Para 1	P_P1-P_P2	5,702	14,171	2,627	8,778	3,688	83	0,000
Para 3	P_P1-P_P4	9,726	19,278	5,543	13,910	4,624	83	0,000

Osoby niepełnosprawne wykazują pozytywną postawę względem osób z taką samą niepełnosprawnością. Badani wykazują bardziej pozytywną postawę niż ta, którą (w osądzie samych badanych) przejawiają w stosunku do nich osoby pełnosprawne. Badania wykazują bardziej pozytywną postawę niż ta, którą (w osądzie samych badanych) przejawiają w stosunku do nich osoby pełnosprawne. Porównując średnie wyniki w nasileniu postaw pozytywnych, można stwierdzić, że oso-

by niepełnosprawne uważają, iż najmniej pozytywów u osób niepełnosprawnych dostrzegają osoby zdrowe.

Tabela 6. Istotne różnice między postawami negatywnymi

MD		Różnice w próbach zależnych				t	df	p.i.
		SD	dolna granica	górną granica				
Para 7	N_ N1-N_ N2	-5,012	17,367	-8,781	-1,243	-2,645	83	0,010
Para 9	N_ N1-N_ N4	-7,845	20,022	-12,190	-3,500	-3,591	83	0,001

Osoby niepełnosprawne dostrzegają więcej negatywnych cech u osób z innego typu niepełnosprawnością niż u siebie. Natomiast, zdaniem osób badanych, najwięcej negatywów u niepełnosprawnych z takiego samego typu niepełnosprawnością jak oni dostrzegają osoby zdrowe.

WNIOSKI

Osoby niepełnosprawne wyrażają pozytywną postawę w stosunku do osób z tego samego typu niepełnosprawnością. Może to wynikać z poczucia przynależności do jednej grupy społecznej. Osoby niepełnosprawne solidaryzują się z innymi osobami niepełnosprawnymi, które mają podobne ograniczenia. Czują się oni pewniej w takiej grupie, ponieważ doskonale znają położenie jej członków, problemy, z jakimi zmagają się na co dzień, znają dogłębnie ich sytuację. Jednocześnie u osób z innego typu niepełnosprawnością dostrzegają więcej cech negatywnych. Może się to wiązać z brakiem dostatecznej ilości informacji dotyczących innych rodzajów niepełnosprawności oraz brakiem wiedzy o ograniczeniach z nich wynikających.

Zdaniem badanych, osoby zdrowe dostrzegają u osób niepełnosprawnych więcej cech negatywnych niż sami niepełnosprawni oraz przejawiają postawy o charakterze negatywnym względem niepełnosprawnych. Może to wynikać z negatywnych doświadczeń zebranych w kontaktach z osobami zdrowymi. Aby obraz ten uległ zmianie, zachowania osób zdrowych względem niepełnosprawnych powinny być obiektywne, a nie skupiające się na ich ograniczeniach czy poniżające ich, lecz akceptujące ograniczenia wynikające z ich kalectwa.

Aby postawa osób niepełnosprawnych względem osób niepełnosprawnych z innego typu niepełnosprawnością przyjęła bardziej pozytywną formę, być może należałoby podwyższyć samoocenę osób niepełnosprawnych. Przez wzmacnia-

nie poczucia bycia kochanym i poczucia popularności u osób niepełnosprawnych może się poprawić ich samoocena, a tym samym może zmienić się ich postawa względem osób z innego typu niepełnosprawnością.

Analizując wyniki naszych badań, można zauważyć, jak ważne jest włączanie osób niepełnosprawnych do życia społecznego. Dzięki poczuciu akceptacji ze strony otoczenia łatwiej przychodziłoby im zaakceptowanie niepełnosprawności.

BIBLIOGRAFIA

- Dykcik, W. (1997). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wyd. UAM.
- Kazanowski, Z. (2011). *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kirenko, J. (2006). *Oblicza niepełnosprawności*. Lublin: Wydaw. Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola.
- Majewski, T. (2007). Osoby niepełnosprawne – problemy, potrzeby i możliwości zawodowe. W: Majewski T., Miżejewski C., Sobczak W. (2007). *Gmina a niepełnosprawność*. Warszawa: Centrum Badawczo-Rozwojowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.
- Mika, S. (1987). *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Nowak, S. (1973). *Teorie postaw*. Warszawa: PWN.
- Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Sowa, J. (1997). *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów: Fosze.

Anna Bernacka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Rozwój psychofizyczny i społeczny osób z dysfunkcją narządu wzroku

Streszczenie

Utrata bądź ograniczenie prawidłowego funkcjonowania zmysłu niesie za sobą szereg negatywnych skutków we wszystkich sferach życia człowieka. Rozwój osób z dysfunkcjami wzroku może lecz nie musi być zaburzony. Dzieci z dysfunkcjami wzroku bardziej niż widzące narażone są na nieprawidłowości rozwojowe. Na rozwój psychiczny dziecka z uszkodzonym wzrokiem mają wpływ czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. U dzieci niewidomych i słabowidzących, na skutek braku bodźców zewnętrznych odbieranych zmysłem wzroku, nie tworzy się wystarczająco dużo połączeń między neuronami. Jest to powodem braku aktywności dziecka, bierności, braku adekwatnych zachowań w różnych sytuacjach. U dziecka niewidomego od urodzenia rozwija się szereg wadliwych postaw poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Rozwój dziecka należy rozpatrywać w ścisłym związku ze środowiskiem, w którym ono żyje oraz z warunkami jego egzystencji. Przebieg rozwoju społecznego dzieci z dysfunkcją narządu wzroku może zostać zachwiany na różnym etapie. Wyróżniamy 8 faz w rozwoju społecznym dziecka. Zaburzenia i zachwiania rozwoju społecznego u osób z dysfunkcjami wzroku pojawiają się częściej niż u osób widzących.

Słowa kluczowe

rozwój psychofizyczny, rozwój społeczny, niewidomi, słabowidzący, zmysły, blindizmy

Zmysł wzroku, obok pozostałych podstawowych zmysłów, niegdyś uważany był za najistotniejszy, najbardziej znaczący zmysł, który pozwala na odbiór bodźców ze świata zewnętrznego. Dziś tyflopedagodzy podkreślają znaczenie wszystkich zmysłów w prawidłowym funkcjonowaniu człowieka. Dotyk, słuch, węch, smak, wzrok pełnią istotną rolę w tworzeniu dynamicznych układów strukturalnych, w kompensacji.

Utrata bądź ograniczenie prawidłowego funkcjonowania zmysłu wzroku niesie za sobą szereg negatywnych skutków w sferach fizycznej, psychicznej oraz społecznej. Rozwój osób z dysfunkcjami narządu wzroku bywa więc często zaburzony. Nie oznacza to, iż musi być zaburzony. Jeżeli diagnoza zostanie szybko postawiona, jeśli proces rehabilitacji będzie przebiegał prawidłowo i bez zastrzeżeń, a u dziecka nie występują dodatkowe schorzenia i choroby, powstałe nie tylko na skutek uszkodzenia funkcji mózgowych, są szanse na niezakłócony rozwój dziecka.

T. Majewski, (2002) podkreśla, iż na wszelkiego rodzaju nieprawidłowości rozwojowe bardziej niż dzieci widzące narażone są dzieci niewidome i słabowidzące. Mogą być owe nieprawidłowości spowodowane stopniem i zakresem uszkodzenia wzroku oraz brakiem lub niedostatecznym zapewnieniem warunków rozwojowych.

Rozwój fizyczny obejmuje motorykę. Rozwój motoryczny to rozwój manipulacji (motoryka mała) oraz lokomocji (motoryka duża). Istnieją silne powiązania między rozwojem motorycznym a psychicznym. Badania psychologii rozwojowej wykazały, że związek ten jest tym silniejszy, im dziecko jest młodsze. Szczególny nacisk na zależność między rozwojem ruchowym a procesami poznawczymi kładą przedstawiciele psychologii genetycznej, przede wszystkim J. Piaget (Majewski, 2002).

Prawidłowy rozwój psychiczny dziecka to taki, w którym odpowiednie zjawiska psychiczne mają miejsce w odpowiednim wieku i osiągają odpowiedni poziom. Każde dziecko ma odpowiedni rytm i tempo rozwoju (Majewski, 2002).

Na rozwój psychiczny dziecka z uszkodzonym wzrokiem mają wpływ czynniki wewnętrzne. Należą do nich czynnik biologiczny oraz aktywność własna dziecka. Do zadatków biologicznych zalicza się strukturę i cechy funkcjonalne układu nerwowego. Dla rozwoju psychicznego najważniejsze jest funkcjonowanie i rozwój ośrodkowego układu nerwowego, czyli mózgu. Procesy mózgowe stanowią podłoże wszelkich zjawisk psychicznych (Majewski, 2002).

Aktywność dziecka jest cechą indywidualną dziecka. Aktywność jest uwarunkowana cechami funkcjonalnymi układu nerwowego i może być w pewnym stopniu modyfikowana dodatnio lub ujemnie. U dzieci niewidomych i słabowidzących, na skutek braku bodźców zewnętrznych odbieranych zmysłem wzroku, nie tworzy się wystarczająco dużo połączeń między neuronami. Jest to powodem braku aktywności dziecka, bierności, braku adekwatnych zachowań w różnych sytuacjach. Brak we wczesnym dzieciństwie stymulacji dziecka z dysfunkcją wzroku powoduje zahamowanie aktywności w późniejszych okresach życia (Majewski, 2002).

Czynniki zewnętrzne takie jak: oddziaływanie środowiska rodzinnego, wczesna rewalidacja, właściwa edukacja oraz postawy rówieśników, mają również

duże znaczenie w rozwoju psychicznym dziecka z uszkodzonym narządem wzroku. T. Majewski, (2002) w swojej publikacji opisuje wszystkie te czynniki dość wyczerpująco. Zwraca szczególną uwagę na znaczenie środowiska rodzinnego w procesie rewalidacji dziecka z uszkodzonym wzrokiem. Przedstawia także podstawowe zasady rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem, które mogą być bardzo przydatne dla pedagogów i rodziców.

W. Pilecka również zwraca szczególną uwagę na rozwój ruchowy dziecka niepełnosprawnego wzrokowo. Autorka zaznacza, iż ruch jest jednym z aspektów rozwoju fizycznego dziecka. Wraz ze wzrastaniem, różnicowaniem się i dojrzewaniem narządów i układów dziecka pojawiają się nowe ruchy, które organizują się w coraz to bardziej złożone zachowania. Z kolei aktywność ruchowa, angażująca niemal wszystkie narządy i układy organizmu człowieka, doskonali ich funkcję, specjalizację i koordynację działania (Pilecka, 1987).

Inwalidztwo wzroku jest widoczne wizualnie. Warunki życia osób z inwalidztwem wzroku prowadzą do zmian w sylwetce, gdyż ograniczają one ruch, naturalny atrybut życia. Badania nad sprawnością motoryczną dzieci z dysfunkcjami wzroku ujawniają, iż dzieci w różnych zakresach i stopniach mają tę sprawność zaburzoną (Ossowski, 1999).

U dziecka niewidomego od urodzenia rozwija się szereg wadliwych postaw poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Widzący niemowlak wcześniej rogląda się dookoła, podnosi i obraca głowę. Później chwyta przedmioty, przyciąga i czołga się. Niewidome niemowlę nie jest w ten sposób pobudzane. Formy ruchu są ograniczone, zwłaszcza opóźniony jest rozwój ruchu przez naśladownictwo. Również wyniszczające jest szybkie narastanie stałego psychicznego napięcia w oczekiwaniu rzeczy i nieznanie zjawiska (Ossowski, 2009).

Świadomość niebezpieczeństw związanych z przejawem aktywności ruchowej skłania niewidomych do ograniczania ruchów, co sprawia, że żyją oni w stanie permanentnej hipokinezji. Pojawiają się patologiczne zachowania, zwane *blindismami*. U niewidomych często pojawiają się wady postawy takie jak skrzywienie kręgosłupa typu lordoza szyjna, kifoza piersiowa, lordoza lędźwiowa (Ossowski, 2009).

Osoby ociemniałe w porównaniu do niewidomych od urodzenia są w korzystniejszej sytuacji. Osoby ociemniałe miały możliwość poznania w mniejszym lub większym stopniu świata zmysłem wzroku. U osób słabowidzących rozwój motoryczny przebiega mniej lub bardziej prawidłowo, w zależności od zakresu i stopnia uszkodzenia wzroku, a także motywacji samej osoby słabowidzącej.

Rozwój społeczny jest niezwykle ważny w prawidłowym funkcjonowaniu człowieka. Szczególnego znaczenia nabiera w odniesieniu do osób z dysfunkcjami wzroku. Rozwój społeczny jest przez wielu specjalistów różnorodnie definiowany.

Rozwój społeczny jest składnikiem wyodrębnionym z całości rozwoju psychofizycznego, obejmującego także rozwój fizyczny, umysłowy i emocjonalny (Osik, 2000).

Rozwój społeczny jest procesem, w wyniku którego jednostka nabywa pewne cechy i dyspozycje zwane społecznymi, stają się one składnikami jej osobowości (Skrzetuska, 1996).

„Rozwój społeczny polega na stopniowym przyswajaniu przez dziecko zdolności rozumienia i trafnego interpretowania zachowań się innych osób, którą to zdolność zdobywa ono na podstawie ich reakcji na rozmaite bodźce. Z czasem zaczyna rozumieć znaczenie tych reakcji, jego wiedza o ludziach powiększa się, wie jakich reakcji może się spodziewać w odpowiedzi na swoje działanie. Poprzez obserwację i działanie w otoczeniu przyswaja sobie ono zachowania właściwe dla pełnienia określonych ról w różnych sytuacjach społecznych. Wzrasta i przystosowuje się do określonego środowiska” (Skrzetuska, 1996, s. 17).

Rozwój dziecka należy rozpatrywać w ścisłym związku ze środowiskiem, w którym ono żyje oraz z warunkami jego egzystencji. Pierwszą grupę społeczną, której członkiem jest dziecko, stanowi rodzina. Początkowo jest ono nierozdzielnie związane ze swoim najbliższym otoczeniem, jest ono całkowicie zależne, utożsamia się z nim. Stopniowo dziecko zaczyna przechodzić do innych grup, samodzielnie wybierać grupy o coraz bardziej skomplikowanych celach i zadaniach, z którymi się utożsamia (Skrzetuska, 1996).

Z. Sękowska zaznacza, iż

„Dziecko niewidome żywo odczuwa potrzebę społecznego uznania i afiliacji, niezależności i samodzielności. Zwłaszcza dwie ostatnie są w dużym stopniu zablokowane przez ślepotę. W konsekwencji trudniej znaleźć niewidomemu uznanie i pożądaną przynależność do grupy, polegającą na odgrywaniu w niej określonej roli, na posiadaniu rangi społecznej. Nie przychodzi ona do dziecka niewidomego samorzutnie i spontanicznie, po prostu dlatego, że jest dzieckiem, jak bywa z dziećmi widzącymi. Dziecko niewidome musi zdobywać swoje miejsce wśród ludzi, walczyć o nie z całym nakładem energii i ambicji. Dziecko starsze już wie, że jest przyczyną bólu i troski rodziców, ma ono świadomość ograniczenia swoich perspektyw życiowych, społecznych i zawodowych” (Sękowska, 1981, s. 57).

Dziecko słabowidzące jest w korzystniejszej sytuacji. Wykorzystując resztki wzroku jest w stanie w jakimś stopniu obserwować zachowania innych osób, ich reakcje na różne sytuacje. Łatwiej jest takiej osobie wejść w daną grupę społeczną i tym samym odgrywać różnorodne role społeczne.

Przebieg rozwoju społecznego dzieci z dysfunkcją narządu wzroku może zostać zachwiany na różnym etapie. Wyróżniamy 8 faz w rozwoju społecznym dziecka (Skrzetuska, 1996).

„W pierwszej fazie (inkorporacyjnej), obejmującej pierwsze lata życia, tworzy się zasadnicza postawa uczuciowa wobec otoczenia: od ufności i poczucia bezpieczeństwa – gdy potrzeby dziecka są zaspokajane przez otoczenie, do nieufności lęku, gdy opieka jest niewystarczająca i przypadkowa” (Skrzetuska, 1996, s. 23).

Dziecko z dysfunkcją wzroku może przyjąć postawę nieufności i lęku, która może wynikać z różnych przyczyn. Nie tylko samo kalectwo, rozumiane jako brak wzroku bądź jego ograniczenie, może być przyczyną. Przyczyną może stać się negatywna postawa rodziców, rodziny.

„Drugie stadium, retencyjno-eliminacyjne, obejmuje drugi i trzeci rok życia. W tym czasie pojawia się autonomia dziecka, czyli możliwość panowania nad swoimi impulsami i mięśniami oraz nad otoczeniem. Nadmierna opieka lub krytyka ze strony otoczenia powoduje zwątpienie we własną autonomię i poczucie wstydu” (Skrzetuska, 1996, s. 23).

Dziecko z dysfunkcją wzroku na tym etapie jest narażone na nadmierną krytykę ze strony rodziców i rodziny. Rodzina może również przejawiać negatywną postawę wobec dziecka – postawę nadmiernej opiekuńczości, co również może zaważyć na rozwoju społecznym dziecka.

„W trzecim stadium (4-5 r. życia), intruzywno-inkluzywnym, dziecko charakteryzuje się dużą samodzielnością i inicjatywą w podejmowaniu różnych działań, zaczyna przez to ingerować w życie innych i następuje zderzenie sprzecznych interesów dziecka i otoczenia” (Skrzetuska, 1996, s. 23-24). Dziecko z dysfunkcją wzroku bardziej narażone jest na przegraną. Prowadzi to do bierności, poczuciu winy, wycofywania się oraz frustracji.

Czwarty etap (6-11 rok życia) to konflikt między pracowitością a poczuciem niższości. Dziecko uczy się posługiwania narzędziami, symbolami. Zaczyna tworzyć, pracować. Pochwała za pracę pogłębia pracowitość, nagana wywołuje poczucie niższości (Skrzetuska, 1996). Na tym etapie dziecko z dysfunkcją wzroku może doznawać wielu porażek związanych z pracą. Z powodu braku lub ograniczeń wzroku może nieumiejętnie posługiwać się narzędziami, symbolami. Porażka powoduje wycofywanie się i problemy z samooceną.

Stadium piąte (12-18 rok życia) to ostatnie stadium, w którym następuje ustalenie tożsamości i wybór drogi życiowej. To bardzo ważny etap, szczególnie dla osób niepełnosprawnych, także z dysfunkcjami wzroku (Skrzetuska, 1996).

Trzy kolejne stadia odnoszą się do okresu dojrzałego. Tak samo jak w poprzednich stadiach osoby z dysfunkcjami wzroku są podatne na zaburzenia (Skrzetuska, 1996).

Zaburzenia i zachwiania rozwoju społecznego u osób z dysfunkcjami wzroku pojawiają się częściej niż u osób widzących. Uwarunkowane jest to wieloma czynnikami, do których można zaliczyć wiek, w którym powstała niepełnosprawność wzroku, postawy osoby z dysfunkcją wzroku wobec siebie, motywacja, samoocena, postawa innych. Podobnie jest z rozwojem psychicznym i motorycznym. Ważne jest, aby rewalidacja przebiegała we wszystkich trzech sferach na tym samym poziomie, bez pomijania czy umniejszania żadnej z nich.

LITERATURA

- Majewski, T. (2002). *Tyflopsychologia rozwojowa – psychologia dzieci niewidomych i słabowidzących* W: Zeszyty Tyflogiczne 20, Wyd. PZN. Warszawa.
- Osik, D. (2000). *Rodzina w procesie socjalizacji dzieci niewidomych*, Wyd. UMCS. Lublin.
- Ossowski, R. (1999). *Wychowanie dzieci niesprawnych sensorycznie* W: J. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Wyd. WSiP. Warszawa.
- Ossowski R. (2009). *Pedagogika niewidomych i niedowidzących* W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM. Poznań.
- Pilecka, W. (1987). *Wybrane zagadnienia tyflopsychologii* W: A. Wyszyńska (red.), *Psychologia defektologiczna*, Wyd. PWN. Warszawa.
- Sękowska, Z. (1981). *Ustalenie pojęć tyflogicznych*, W: Z. Maskowicz (red.), *Tyflopedagogika*, Wyd. PWN. Warszawa.
- Skrzetuska, E. (1996). *Zachowania uczniów klas II o różnym stopniu utraty wzroku*, Wyd. UMCS. Lublin.

Grzegorz Chmielewski

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, psychologia

Funkcjonowanie psychospołeczne osób jękających się

Streszczenie

Jękanie jest specyficznym zaburzeniem, które ma związek z funkcjonowaniem psychospołecznym osoby nim dotkniętej. Autor, opracowując narzędzie badawcze, oparł się na dwóch czynnikach jękania się: psychologicznym i społecznym zawartym w koncepcji Z. Tarkowskiego. Badania objęły osoby jękające się poddawane terapii i wsparciu grup samopomocy. Jest to ważne w kontekście interpretacji wyników badań. Respondenci w przeprowadzonych badaniach zadeklarowali, że nie ma bezpośredniego związku między tym, że się jęka a ich jakością życia.

Słowa kluczowe

jękanie się, badania, funkcjonowanie psychospołeczne osób jękających się, balbutologia

KONCEPCJA BADAŃ

Jąkanie się jest swoistym zaburzeniem komunikacji, które ma przełożenie na funkcjonowanie psychospołeczne człowieka. Osoba nim dotknięta zaczyna się, powtarza sylaby, stosuje pauzy, przyspiesza tempo mówienia. Zaczyna się pocić, poruszać nerwowo rękoma, na jej twarzy pojawiają się skurcze. Ta osoba doświadcza lęku w sytuacji, kiedy chce mówić. Odczuwa trudności w przekazywaniu w sposób werbalny tego, co myśli i czuje. Ma to przełożenie na jakość jej kontaktów społecznych, na to, jak funkcjonuje między ludźmi. Osoba jękająca się „jaka się” zanim zacznie mówić. Jaka się w myślach, wyobrażając sobie sytuacje wywołujące w niej lęk w trakcie mówienia. Charakterystyczne jest to, że osoby jękające starają się ukrywać swoją przypadłość. Podejmują wysiłek, aby mówić płynnie. Paradoksalnie, im bardziej starają się ukryć jąkanie, im bardziej chcą mówić płynnie, tym jąkanie nasila się. Nasila się lęk przed mówieniem.

W *Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10* jąkanie jest skategoryzowane jako „zaburzenie rozwoju psychoruchowego dziecka”. Podkategoria F-98 jąkanie klasyfikuje jako „inne zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się w dzieciństwie i wieku młodzieńczym”. (World Health Organisation 1992, za: Humeniuk, 2013, s. 14). Według *Klasyfikacji Zaburzeń Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-IV* jąkanie, pod oznaczeniem 307,0, definiowanie jest jako „zaburzenie płynności mówienia spowodowane przez objawy takie jak: powtórzenia, przeciąganie i przerwy w mówieniu (Bogdanowicz, 2003, za: Humeniuk, 2012, s. 15).

B. Adamczyk jąkanie porównał do góry lodowej. Wierzchołek góry lodowej, objawy widoczne, słyszalne jąkania to: niepłynność w mówieniu, blokady, specyficzny oddech, grymasy twarzy, współruchy. Bryła góry lodowej, część ukryta jąkania to: lęk przed mówieniem, logofobia, zamykanie się w sobie, utrata motywacji, aby mówić płynnie. Adamczyk określa ją mianem „właściwego jąkania” (Adamczyk 1998). W toku życia objawy zewnętrzne jąkania zmniejszają się, nasilają się natomiast objawy wewnętrzne.

J. Kałużyński, logofobię u osób jękających się porównał do tremy, która pojawia się u osób niejąkających się w sytuacji ekspozycji społecznej. U jękających się próg występowania tremy jest niższy, może go wywołać nawet jedna osoba (Kałużyński, 1971). R. Byrne (1989) jąkanie określa jako zaburzenie mowy. W jękaniu pojawiają się zawahania, potknięcia w mowie. Objawy jąkania wywołują lęk u osoby mówiącej i u jej słuchacza. W takim ujęciu lęk, logofobia jest pochodną zewnętrznych symptomów jąkania.

Z. Tarkowski, (2007) w swojej czteroczynnikowej koncepcji jąkania wskazuje na jego całościowy charakter. Dwa pierwsze czynniki jąkania – biologiczny i lingwistyczny – dotyczą napięcia w ciele i zacięć w mowie. Dwa pozostałe – psychologiczny i społeczny – obejmują logofobię, samoocenę, emocje i funkcjonowanie osoby dotkniętej jękaniem w szerszym kontekście społecznym

(rodzina, znajomi, szkoła, praca). Autor badań w trakcie tworzenia narzędzia badań – ankiety oparł się na przytoczonej koncepcji Z. Tarkowskiego. Badania prezentowane w niniejszym artykule dotyczą funkcjonowania psychospołecznego osób jękających się.

CHARAKTERYSTYKA UCZESTNIKÓW BADAŃ

Grupa, która została objęta badaniami liczyła 40 osób, z czego 27 osób stanowili mężczyźni, a 13 osób kobiety. Przewaga jednej płci jest związana ze specyfiką jękania, które częściej występuje u mężczyzn.

Osoby objęte badaniami to uczestnicy jednego z turnusów terapeutyczno-rehabilitacyjnych dla osób jękających i dwóch grup samopomocy dla osób jękających. Są to osoby, które korzystają z pomocy terapeutycznej. Jest to szczególnie istotne dla analizy wyników. Badania zostały przeprowadzone ankietą własnego autorstwa składającą się z 9 pytań.

DEFINICJA JĘKANIA SIĘ, JĘKANIE SIĘ A KOMUNIKACJA

Trzy pytania zawarte w ankiecie miały charakter otwarty. Pierwsze z nich dotyczyło definicji jękania według osoby jękającej się. Widać jest, że część osób skupiała się na opisie jękania w ujęciu biologiczno-lingwistycznym. Jękanie definiowali jako: „zaburzenie mowy, niepłynność mowy, zacinanie i bloki w mowie, brak płynności w mowie”. W definicjach uwidacznia się też aspekt psychospołeczny: „jękanie przeszkadza w życiu, w znacznym stopniu, ale nie całkowicie utrudnia komunikację z ludźmi, wiąże się ze stresem, narastającym lękiem, obawami przed ośmieszeniem, kompromitacją”.

Interesujące jest to, że 12,5% badanych nie uważa siebie za osobę jękającą, w myśl przyjętej definicji jękania. Może być to związane z krótkim czasem wystąpienia u nich tej przypadłości lub poddaniem się terapii i złagodzeniem skutków jękania. Zdecydowana większość osób zadeklarowała, że jąka się dłużej niż 10 lat. 2,5% osób deklaruje, że jest to czas krótszy niż rok, a 7,5% stwierdza, że jest to czas powyżej 5 lat, ale mniej niż 10 lat. Przytoczone wyniki potwierdzają to, że jękanie najczęściej pojawia się w okresie dzieciństwa, ok. 3, 4 roku życia, a sporadycznie w okresie adolescencji, wczesnej, średniej dorosłości. W większości przypadków jękanie się utrudnia osobom badanym komunikację. Taką odpowiedź wybrało 67,5% badanych, natomiast 32,5% osób stwierdza, że jękanie się nie utrudnia im komunikacji. Osoby badane, pytane o osoby, z którymi mówi im się trudniej, wskazywały: sprzedawcę w sklepie, członków rodziny, znajomych, koleżanki/kolegów, osoby nowo poznane, osoby wysoko postawione, osoby w dużej grupie.

Wśród przyczyn trudności z komunikacją podawano: „brak akceptacji, chęć pokazania się w dobrym świetle, odczuwanie silnych emocji, poczucie oceniania”. W przypadku sytuacji, które wiązały się z nasilającym się jękaniem – 87,5% zadeklarowało, że może je wskazać, natomiast 12,5%, że nie może ich wskazać. Wśród deklarowanych sytuacji znalazły się wystąpienia związane z ekspozycją publiczną, sytuacje nowe/przymusu, w instytucjach. Wśród przyczyn nasilania się jękania w wybranych sytuacjach osoby badane wskazywały na: „emocje, obawy lub po prostu na zmęczenie”.

JĄKANIE SIĘ, FUNKCJONOWANIE PSYCHOSPOŁECZNE OSÓB JAKAJĄCYCH SIĘ

Badani zostali poproszeni, aby ustosunkowali się do 6 twierdzeń poprzez wybranie odpowiedzi: „zgadzam się, raczej zgadzam się, ciężko jest mi powiedzieć, raczej nie zgadzam się, nie zgadzam się”. Stwierdzenia rozpoczynały się od zwrotu: „Gdyby nie jękanie to...:

- byłbym/byłabym szczęśliwym człowiekiem”
- miałbym/miałabym mniej problemów w życiu”
- miałbym/miałabym lepsze wykształcenie”
- miałbym/miałabym lepszą pracę”
- miałbym/miałabym więcej przyjaciół/przyjaciółek”
- miałbym/miałabym szczęśliwą rodzinę”

Pytania w takiej konstrukcji miały ukazać związek jękania z jakością życia badanych osób. Z pierwszym stwierdzeniem: „Gdyby nie jękanie byłbym/byłabym szczęśliwym człowiekiem” zgodziła się niewielka część badanych (15% zgadzam się, 7,5% raczej zgadzam się). Niemal 40% osób okazało się niezdecydowanych. Prawie 40% badanych wybrało jedną z odpowiedzi przeczących. Większość osób badanych zgodziło się (22,5%) lub raczej zgodziło się (45%) z twierdzeniem, że gdyby nie jękanie to miałyby mniej problemów w życiu. Można postawić hipotezę, że problemy napotymane na co dzień łączą z tym, że się jęka. W porównaniu mężczyzn z kobietami widać, że kobiety mają mniejszą skłonność do łączenia występowania problemów z jękaniem się niż mężczyźni. W przypadku wpływu jękania na wykształcenie odpowiedzi: „nie zgadzam się z tym” lub „raczej nie zgadzam się”, wybrało 60% osób badanych. Większość osób badanych nie utożsamia się z tym, że jękanie miało związek z wykonywaną przez nich pracą. Z tym twierdzeniem nie zgodziła się żadna z badanych kobiet. Jękanie nie ma decydującego wpływu na relacje z przyjaciółmi/przyjaciółkami, jednak taki wpływ wywiera. Przychyliła się do tego ok. 40% osób badanych – deklarują, że gdyby nie jękanie mieliby więcej przyjaciół/przyjaciółek. Połowa osób badanych uważa, że jękanie nie miało u nich wpływu na ich znajomości. Zdecydowana większość badanych nie zgadza

się z tym, że jękanie wywarło wpływ na to, jaką mają rodzinę (62,5% „nie zgadzam się”, 7,5% „raczej nie zgadzam się”). Różnice widoczne są między kobietami i mężczyznami, kobiety zdecydowanie nie zgadzają się z tym twierdzeniem, żadna z nich nie wybrała odpowiedzi „zgadzam się” lub „raczej zgadzam się”.

Kolejna kategoria pytań dotyczyła funkcjonowania osób jękających w codziennych sytuacjach. Badani mieli odpowiedzieć na pytania, jak się w nich czuli, wybierając jedną z odpowiedzi: „bardzo dobrze, dobrze, jest mi to obojętne, źle, fatalnie”. Połowa osób badanych (50%) zadeklarowała, że negatywnie odbiera wykonywanie zakupów w sklepie z obsługą. Ponad 50% osób badanych stwierdziło, że wykonanie telefonu do instytucji nie sprawia im problemu, a tylko niewielka część wskazała, że czuje się wtedy źle lub fatalnie. Co ciekawe, w podobnej sytuacji, ale związanej już z telefonem do osoby bliskiej, badani deklarują, że wiąże się to dla nich z negatywnymi odczuciami (30% czuje się źle, 40% fatalnie). Większość osób badanych pozytywnie ocenia swoje odczucia w rozmowie kwalifikacyjnej o pracę (25% ocenia je bardzo dobrze, a 40% ocenia je dobrze). Rozmowę z przełożonym 30% osób badanych wiąże z negatywnymi odczuciami, a prawie 40% ocenia wtedy swoje odczucia pozytywnie (10% ocenie je bardzo dobrze, 27,5% ocenia je dobrze). Prawie połowa osób badanych deklaruje, że zapytanie przechodnia na ulicy o godzinę sprawia im problemy, dla prawie 23% osób jest to obojętne, pozostała część swoje odczucia ocenia jako dobre lub bardzo dobre (7,5%, 22,5%). Ponad połowa osób badanych deklaruje, że podanie na głos numeru telefonu drugiej osobie wiąże się z negatywnymi odczuciami (30% czuje się wtedy źle, 30% fatalnie), a tylko niewielka część ocenia to pozytywnie (2,5% ocenia bardzo dobrze, 17,5% dobrze).

PODSUMOWANIE BADAŃ

Osoby badane, podając definicje jękania skupiają się nie tylko na jego aspektach lingwistycznych i biologicznych, ale dostrzegają też aspekt psychospołeczny. W funkcjonowaniu psychospołecznym osoby badane dostrzegają sytuacje, kiedy ich jękanie nasila się. Wywołuje to stres, napięcie, strach, lęk, a wiąże się z poczuciem oceniania, chęcią wypadnięcia dobrze, niepewnością. Jękanie się może się nasilać w zależności od natężenia tych czynników.

Bardzo ważne jest to, że osoby badane zadeklarowały, iż jękanie nie ma istotnego związku z jakością ich życia. Mogą przez nie doświadczać więcej problemów, ale nie czują się przez to mniej szczęśliwi. Jękanie się, ich zdaniem, nie miało decydującego związku z ich wykształceniem i wykonywaną pracą. Jękanie się nie ma też w pełni przełożenia na relacje osób jękających z bliskimi z rodziny, przyjaciółmi/przyjaciółkami. W funkcjonowaniu psychospołecznym widoczny jest optymizm osób badanych. Większość osób jękających się biorących udział

w ankiecie deklaruje, że codzienne czynności, min. kontakty w sklepach, w instytucjach, w pracy, w małym stopniu wiążą się z negatywnymi odczuciami.

Kończąc podsumowanie wyników badań, należy zwrócić uwagę na specyfikę ich uczestników. Były to osoby, które korzystają z rozmaitych form terapii i wsparcia. Interesujących wniosków może dostarczyć przeprowadzenie badań w dwóch grupach – osób jękających się korzystających z terapii i grup wsparcia samopomocowych oraz osób jękających, które nie korzystają z takich form pomocy. Utrudnienia mogą pojawić się w dotarciu do takiej grupy badawczej. Badania wymagałyby więc zaangażowania grupy badaczy.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk, B. (1971). *Trening i psychoterapia w metodzie Echo*. W: Logopedia, nr 10. Lublin: Polskie Towarzystwo Logopedyczne.
- Adamczyk, B. (1998). *Jękanie jako góra lodowa*. W: Logopedia, nr 25. Lublin: Polskie Towarzystwo Logopedyczne.
- Byrne, R. (1989). *Pomówmy o zacinaniu*. Przekład dr hab. med. Tomasz Zaleski. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Humeniuk, E. (2012). *Biologiczne i psychiczne aspekty jękania*. Lublin: Uniwersytet Medyczny.
- Tarkowski, Z. (2007). *Psychosomatyka jękania*. Lublin: Wydawnictwo Fundacji Orator.

Sylwia Wojnowska

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, pedagogika

Poziom dojrzałości szkolnej a postawa wobec szkoły dzieci pięcioletnich

Streszczenie

Przedszkolak pod koniec okresu pobytu w przedszkolu ma już pewną wiedzę o szkole, wyobrażenia o kolejnym etapie edukacji, stosunek emocjonalny do czekającego go wydarzenia. U większości dzieci nastawienie jest pozytywne. Czekają niecierpliwie na pierwszy dzień szkoły, wiedzą z czym się w szkole mogą spotkać, co je w niej czeka. Jeśli do tego dołączy się odpowiednia postawa rodzica, który będzie wspierał a nie straszył szkołą, dziecko z zapałem będzie szło do szkoły. Przedszkolaki z negatywnym nastawieniem boją się szkoły, czują strach, lęk, niechętnie myślą o czekającej je zmianie. Warto zastanowić się nad kwestią postaw przedszkolaków wobec szkoły, zakresem wiedzy o niej, czynnikami, które je determinują.

Przejście dziecka na kolejny poziom edukacji, to wydarzenie, któremu towarzyszą różne odczucia, emocje, zachowania. Dlatego też ważna jest tu rola przedszkola, które ma za zadanie tak przygotować dziecko do tego wydarzenia, by odbyło się to płynnie. Ważne jest dostarczenie wiadomości o szkole, przyszłych wydarzeniach. Postawa wobec szkoły „jeszcze przedszkolaka”, ma bardzo istotne znaczenie w późniejszej edukacji szkolnej „już ucznia”. Celem niniejszej pracy jest ukazanie postaw dzieci pięcioletnich wobec szkoły, z uwzględnieniem ich poziomu dojrzałości szkolnej oraz zaprezentowanie związku między osiągniętym poziomem dojrzałości szkolnej przez dzieci pięcioletnie a ich postawami wobec szkoły.

Słowa kluczowe

gotowość szkolna, poziom dojrzałości szkolnej, postawa wobec szkoły

WPROWADZENIE

Ważnym etapem w życiu każdego dziecka jest rozpoczęcie nauki w szkole. Z chwilą ukończenia edukacji przedszkolnej zmieniają się proporcje pomiędzy czasem zabawy a czasem nauki. Jest to też okres, gdy przedszkolak osiąga dojrzałość szkolną. Termin dojrzałość szkolna oznacza gotowość dziecka do rozpoczęcia nauki w szkole. Aby sprostać obowiązkom szkolnym, każdy przedszkolak musi osiągnąć określony poziom rozwoju fizycznego, emocjonalnego, społecznego oraz umysłowego.

Przedszkolak pod koniec okresu pobytu w przedszkolu ma już pewną wiedzę o szkole, wyobrażenia o kolejnym etapie edukacji, stosunek emocjonalny do czekającego go wydarzenia. U większości dzieci nastawienie to jest pozytywne. Czekają niecierpliwie na pierwszy dzień szkoły, myślą o niej z zaciekawieniem, wiedzą, z czym się w szkole mogą spotkać, co je w niej czeka. Jeśli do tego dołączy się odpowiednia postawa rodzica, który będzie wspierał a nie straszył szkołą, dziecko takie z zapałem będzie szło do szkoły. Przedszkolaki z negatywnym nastawieniem boją się szkoły, czują strach, lęk, niechętnie myślą o czekającej je zmianie.

Warto zastanowić się nad kwestią postaw przedszkolaków wobec szkoły, zakresem wiedzy o niej, czynnikami, które je determinują.

Przejście dziecka na kolejny poziom edukacji, to wydarzenie, któremu towarzyszą różne odczucia, emocje, zachowania. Dlatego też ważna jest tu rola przedszkola, które ma za zadanie tak przygotować dziecko do tego wydarzenia, by odbyło się to płynnie. Rola nauczyciela nie może ograniczać się dążeniem do pracy nad osiągnięciem przez dziecko dojrzałości szkolnej. Ważne jest dostarczenie wiadomości o szkole, przyszłych wydarzeniach. Postawa wobec szkoły „jeszcze przedszkolaka”, ma bardzo istotne znaczenie w późniejszej edukacji szkolnej „już ucznia”.

W pracy zawodowej mam kontakt z dziećmi od momentu, gdy zaczynają edukację przedszkolną aż po jej koniec. Widząc dziecko jako jednostkę, którą najłatwiej ukształtować, postanowiłam uczynić postawy dzieci wobec szkoły przedmiotem swoich badań. Celem niniejszej pracy jest ukazanie postaw dzieci pięcioletnich wobec szkoły, z uwzględnieniem ich poziomu dojrzałości szkolnej. Celem pracy jest zaprezentowanie związku między osiągniętym poziomem dojrzałości szkolnej przez dzieci pięcioletnie a ich postawami wobec szkoły.

ANALIZA LITERATURY DOTYCZĄCEJ DOJRZAŁOŚCI SZKOLNEJ I POSTAW WOBEC SZKOŁY DZIECI PIĘCIOLETNICH

Zdolność dziecka do podjęcia nauki, czy inaczej gotowość szkolna lub dojrzałość szkolna, to według E. Jarosz „pojęcia zamienne używane w literaturze przedmiotu do określenia stanu rozwoju dziecka wchodzącego w nowy i niezwykle ważny okres jego

życia, w którym musi sprostać nowym wymaganiom i oczekiwaniom ze strony otoczenia społecznego. (...) Dojrzałość jednostki stanowi zawsze efekt współdziałania dwu immanentnie ze sobą powiązanych procesów rozwojowych, a więc procesu dojrzewania, który jest spontaniczny (proces bardziej bierny), i uczenia się, które może być zaplanowane i polega na celowym ćwiczeniu kształtującym pewne właściwości dziecka (proces bardziej aktywny)”¹

S. Szuman pod pojęciem gotowości szkolnej rozumie „osiągnięcie przez dziecko takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który czyni je wrażliwym i podatnym na systematyczne nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej”². Wrażliwość ta przejawia się głównie zainteresowaniem dziecka szkołą, wiadomościami, jakie może tam zdobyć, natomiast podatność na nauczanie oznacza „że to, czego uczy się dziecko, jest dla niego przystępne i zrozumiałe”³.

Mówiąc o rozpoczęciu nauki w szkole, należy wziąć pod uwagę rozwój dziecka na wielu płaszczyznach: społecznej, emocjonalnej, umysłowej, fizycznej.

Dziecko dojrzałe do szkoły w zakresie rozwoju umysłowego swobodnie posługuje się mową, która jest poprawna pod względem gramatycznym i dźwiękowym. Język pełni funkcję komunikatywną, dziecko ma duży zasób słów, wypowiada się w sposób zrozumiały. Chce się uczyć, interesuje się czytaniem i pisanem, z zaciekawieniem mówi o nowych obowiązkach szkolnych. Umie skupić uwagę przez około 30 minut. Pamięć charakteryzuje się pewnym stopniem trwałości, duży powinien być zakres pamięci i tempo zapamiętywania. W zakresie spostrzegania wzrokowego dziecko dokonuje analizy i syntezy znaków graficznych, w zakresie postrzegania słuchowego odróżnia nie tylko poszczególne głoski, ale także stopień ich dźwięczności, czas trwania, kolejność oraz rymy i rytm mowy⁴.

Z emocjonalno-społeczną gotowością dziecka do szkoły wiąże się zakres jego samodzielności, zaradności, umiejętność nawiązywania kontaktów z rówieśnikami i nauczycielem, orientacja w nowym środowisku, równowaga uczuciowa, opanowanie, zdyscyplinowanie, umiejętność współżycia w zespole. Dziecko dojrzałe pod względem emocjonalno-społecznym cechuje się obowiązkowością, wytrwałością, wiarą we własne siły, wrażliwością na opinię nauczyciela i liczenie się z jego oceną, chęcią poznawania, dociekania. Przedszkolak gotowy do szkoły rozumie i przestrzega zasad i norm społecznych, próbuje pokonywać trudności i nie zniechęca się szybko, umie dokonywać samooceny, jest zdolny do współżycia z innymi⁵.

Dojrzałość fizyczna to przede wszystkim dobry stan zdrowia. Gotowość fizyczna przejawia się również w zręczności i sprawności rąk, opanowaniu ruchów narządziowych, wykonywaniu ruchów ciągłych (przy łączeniu elementów gra-

¹ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 183.

² B. Zakrzewska, *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, Warszawa 2003, s. 10.

³ W. Brejnak, *Czy twój przedszkolak dojrzał do nauki*, Warszawa 2006, s. 23.

⁴ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna nowa podstawa programowa*, Warszawa 2010, s. 144.

⁵ Ibidem, s. 144.

ficznych), zdolności utrzymywania kierunku ruchu (przy ryzowaniu elementów wzdłuż linii poziomej), umiejętności hamowania pewnych impulsów nerwowych, zdolności przetwarzania statycznego obrazu graficznego litery lub wyrazu na obraz dźwiękowy głosek i słów oraz obu tych obrazów na obraz ruchu. Ruch rąk dziecka musi być skoordynowany i płynny⁶.

Powyższe sfery rozwoju dziecka przenikają się i wzajemnie warunkują, istnieją między nimi większe lub mniejsze różnice.

Elementem przygotowania przedszkolaka do podjęcia obowiązku szkolnego, oprócz osiągnięcia dojrzałości szkolnej, jest ukształtowana postawa wobec szkoły. Dzieci, które uczęszczały do przedszkola mają już pewne wyobrażenia dotyczące szkoły, przewidywania dotyczące tego, co je tam czeka. Posiadają już obraz pewnych elementów życia szkolnego. Wyobrażają sobie zajęcia w szkole, klasę, nauczycielkę. Postawy, jakie dzieci prezentują, kształtują się pod wpływem wielu czynników, oddziaływań. Interesujące więc wydaje się określenie, jaki jest zasób wiedzy przedszkolaków na temat szkoły, co czują, myślą o szkole. Prezentowany stosunek do szkoły, wiedza na jej temat, postawa wobec niej ma duże znaczenie w procesie przygotowania dziecka do roli ucznia.

Zainteresowanie problematyką postaw zapoczątkowała praca W. J. Thomasa i F. Znanieckiego „Polish Peasant in Europe and America”, w której to termin „postawa” użyty został dla „oznaczenia procesów indywidualnej świadomości, determinujących zarówno aktualne, jak i potencjalne reakcje każdej osoby wobec społecznego świata. (...) postawa jest zawsze postawą wobec jakiejś wartości”⁷.

E. Aronson definiuje pojęcie postawy w następujący sposób: „jest to trwała ocena – pozytywna lub negatywna – ludzi, obiektów i idei. Postawy są trwałe w tym sensie, że często utrzymują się przez dłuższy czas. Chwilowa irytacja z powodu czegoś, co ktoś powiedział, nie jest postawą, ale trwałą, negatywną reakcją na coś. Postawy są oceną, to znaczy, że są one pozytywną lub negatywną reakcją na coś. Ludzie nie są neutralnymi obserwatorami świata, ale stale oceniają to, co widzą”⁸.

Natomiast dla Davida G. Myersa postawy są „efektywnym sposobem szacowania otaczającego nas świata. Kiedy w odpowiedzi na otaczający nas bodziec musimy szybko zareagować, to uczucia, jakie on wywołuje, natychmiast nadają kierunek naszym dalszym działaniom. (...) Tak więc, mówiąc o postawach, mamy na myśli ich trzy komponenty, składające się na ABC postaw: komponent emocjonalny (uczucia), behawioralny (zachowania) i poznawczy (przekonania)”⁹.

Trójskładnikowa struktura postawy daje fundament do wyodrębnienia trzech różnych źródeł postaw. Postawa oparta na poznaniu to „ocena obiektu”, „postawa oparta przede wszystkim na przekonaniach ludzi na temat właściwości obiektu

⁶ Ibidem, s. 145.

⁷ M. Marody, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa 1976, s. 12.

⁸ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, s. 288.

⁹ D. G. Myers, *Psychologia społeczna*, Poznań 2003, s. 152.

postawy¹⁰. Drugi rodzaj postaw to postawy oparte na emocjach. Ta grupa postaw jest bardziej powiązana z uczuciami i wartościami wyznawanymi przez ludzi niż z racjonalnym ocenianiem obiektu postawy. „Funkcją takich postaw nie jest dostarczanie adekwatnego obrazu świata, ale raczej wyrażanie i potwierdzanie posiadanego systemu wartości¹¹. Trzeci rodzaj postaw to postawy oparte na zachowaniu, czyli na obserwacji, jak zachowujemy się wobec obiektu postawy¹².

Postawa wobec szkoły przedszkolaka pod koniec edukacji przedszkolnej ma zasadnicze znaczenie dla jego przyszłych sukcesów lub niepowodzeń szkolnych. „Świat dziecięcych wyobrażeń, powstający w sposób spontaniczny, jest często niepełny i nieadekwatny wobec otaczającej je rzeczywistości. Dziecko zbliżające się do wieku szkolnego posiada wiele wiadomości i wyobrażeń o otaczającym świecie, wśród których obraz szkoły zajmuje istotne miejsce¹³.

Przejście dziecka na kolejny poziom edukacyjny, z przedszkola do szkoły, jest najtrudniejszym „progiem edukacyjnym”. Jak twierdzi E. Świerczewska, wydarzenie to zmienia zasadniczo dotychczasowy tryb życia dziecka. Pojawiają się wymagania związane z nowymi obowiązkami, nowe nieznane środowisko, duży wysiłek poznawczy, nowe oczekiwania społeczne stanowią dużą trudność dla dziecka. Dlatego istotnym czynnikiem decydującym o tym, jak przedszkolak odbiera wydarzenie pójścia do szkoły, jest jego poziom rozwoju społecznego, poznawczego, ale przede wszystkim emocjonalnego. Radosne jeszcze pięciolatki często na początku klasy zerowej stają się płaczliwe. Nadmiar obowiązków przerasta ich możliwości, ponieważ „procesy, mechanizmy, funkcje i sprawności rozwojowe są w różnym stopniu zaawansowania, jedne nie są jeszcze zakończone, inne dopiero dojrzewają¹⁴.

Na postawę dziecka mającego podjąć obowiązek szkolny duży wpływ wywierają wcześniejsze nastawienia. „Są one przeważnie kształtowane pod wpływem dodatnich lub ujemnych mniemań wytworzonych przez opinie osób z jego najbliższego środowiska. Nastawiać – to usposabiać kogoś w określony sposób, wzbudzać w nim określone uczucia, emocje w stosunku do kogoś, czegoś. W tym przypadku chodzi o świadome lub nieświadome nastawianie dziecka do szkoły, czyli o wyrabianie określonego stosunku uczuciowego do tej instytucji. Od charakteru tych nastawień, ich treści w dużej mierze zależy, czy obraz szkoły jest pogodny, czy ponury, czy dziecko z niecierpliwością czeka na pierwszy dzwonek, czy też odczuwa przed nim lęk¹⁵”.

Kolejnym czynnikiem, mającym wpływ na postawy przedszkolaków wobec szkoły, jest ich staż w placówce przedszkolnej. Dzieci, które uczęszczały do przedszkola od dwóch trzech lat, mają już pewne doświadczenia związane z uczęszczaniem do

¹⁰ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, s. 301.

¹¹ Ibidem, s. 301-302.

¹² Ibidem, s. 305.

¹³ A. Kłobuchowa, *Obraz szkoły u dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1993/8, s. 9.

¹⁴ E. Świerczewska, *Co z tą szkołą*, „Wychowawca” 2009/2, s. 16-17.

¹⁵ <http://www.przedszkola.edu.pl> (06.05.2012).

placówki oświatowej, co zdecydowanie rzutuje na ich postawę wobec szkoły, w porównaniu z dziećmi, których staż w przedszkolu jest niewielki¹⁶.

„Większość dzieci, które uczęszczają do oddziałów „zerowych”, posiada już pewien zasób wyobrażeń, pojęć, umożliwiających im określenie „wstępnego” do szkoły stosunku. Kształtują się one najczęściej pod wpływem wypowiedzi rodziców, kontaktów z innymi dziećmi, opowiadań bardziej doświadczonych, starszych kolegów, starszego rodzeństwa (...). Stosunek ten jest, (...) zawsze zabarwiony emocjonalnie”¹⁷.

„Posiadanie rodzeństwa w szkole jest czynnikiem różnicującym wyobrażenia dziecka o nauczycielu, o roli ucznia oraz koledze. (...) Oddziaływanie tego czynnika polega na odbiciu niepomysłnych doświadczeń szkolonych rodzeństwa w obrazie szkoły u dziecka przedszkolnego. Te same elementy obrazu szkoły różnicuje poziom wykształcenia rodziców, przyczyniając się do wzbogacenia zakresu treściowego wyobrażeń oraz wyższej preferencji przedmiotów będących symbolami wartości duchowych, gdy wykształcenie przyjmuje poziom średni i wyższy”¹⁸.

A. Kłobuchowa, badając stopień ukształtowania obrazu szkoły u dzieci w najstarszej grupie przedszkolnej, analizowała również czynniki różnicujące ten obraz, zastanawiając się nad faktem, w jakim stopniu różnicują obraz szkoły czynniki osobowościowe (płeć), czynniki środowiskowe (środowisko rodzinne i lokalne) oraz czynniki pedagogiczne (środowisko rodzinne i przedszkolne). Wnioski z przeprowadzonych badań w przedszkolach w Ostrzeszowie są następujące: „wiedza dziecka dotycząca badanych aspektów obrazu szkoły charakteryzuje się na poziomie niskim i średnim. Stosunek emocjonalny do badanych elementów obrazu jest pozytywny, jakkolwiek nie pozbawiony zaciemniających ów stosunek obaw i lęków wobec mającej zaistnieć w bliskiej przyszłości rzeczywistości szkolnej. Rzeczywistość ta, nie mieszcząca się w dotychczasowych doświadczeniach dziecka, obecna jest w jego wyobrażeniach poprzez pośredni przekaz innych osób z otoczenia, tj. rodziców, rodzeństwo, nauczyciela przedszkola. (...) Czynnikiem różnicującym wszechstronnie obraz szkoły jest płeć dziecka. Pełniejszy i jaśniejszy obraz szkoły mają dziewczynki (...) wykazują w stosunku do chłopców wyższą orientację w zakresie wiedzy o realiach szkolnych (...). Obraz szkoły u chłopców charakteryzuje się drastycznością obaw i lęków”¹⁹.

Szkolny start jest o tyle trudny, że wiąże się z osiągnięciem przez dziecko dojrzałości szkolnej oraz ze zmianą dotychczasowych warunków życia dziecka. Aby dziecko polubiło szkołę, umiało się w niej odnaleźć, funkcjonować już od momentu przekroczenia jej progu, potrzebne jest „mądre prowadzenie wychowawcze przez rodziców i nauczycieli”²⁰. Jak twierdzi H. Filipczuk, by ukształtować prawi-

¹⁶ G. Rudkowska, *Oczekiwania dzieci kończących edukację przedszkolną wobec szkoły* [w:] B. Muchacka, K. Kraszewski, *Dziecko w świecie współczesnym*, Kraków 2008, s. 285.

¹⁷ Z. Wróbel, *Szkoła w oczach dziecka sześciolatniego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004/1, s. 45-46.

¹⁸ A. Kłobuchowa, op. cit, s. 13.

¹⁹ Ibidem, s. 13.

²⁰ J. Flanz, „Wychowanie na co Dzień”, 2007/3, s. 8.

dłowy stosunek do szkoły, faktu bycia uczniem, należy unikać straszenia dziecka szkołą, opowiadania o złej atmosferze, ocenach, karach, że sobie nie poradzi. Nie należy również okazywać dziecku współczucia, litowania się nad nim, mówić, że już nie będzie mógł się bawić, a tylko uczyć oraz wypowiadać się o szkole lekceważąco. Rodzice nie powinni wspominać swoich przykrych wydarzeń związanych ze szkołą. Należy opowiadać miłe, przyjemne wspomnienia, ponieważ dziecku, które jeszcze nie miało styczności ze szkołą, wyobrażenia o niej kształtują się pod wpływem reakcji otoczenia. Jeśli dziecko uwierzy w nieprzemyślane wypowiedziane w zdenerwowaniu słowa rodziców, wstępuje w progi szkolne z lękiem, strachem, nie wiedząc, co tak naprawdę na nie czeka, a wspominając słowa rodziców, oczekuje najgorszego²¹.

Kolejnym środowiskiem, z jakim dziecko się spotyka, jest przedszkole. „Przygotowanie do szkoły jest rezultatem systematycznej pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciela z dzieckiem, w wyniku której wychowanek osiąga taki poziom dojrzałości umysłowej, fizycznej i społeczno-emocjonalnej, który umożliwia mu uzyskanie powodzenia w nauce szkolnej i sprostanie obowiązkom, które stawia przed nim szkoła. Najpełniejsza jest taka dojrzałość szkolna, która powstawała stopniowo w czasie kilku lat pobytu dziecka w przedszkolu”²².

Nauczyciel wychowania przedszkolnego winien pomagać dziecku w osiągnięciu wszechstronnego rozwoju. L. Wołoszynowa zauważa, że bardzo ważne jest oddziaływanie na rozwój procesów analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej. Zdolność ta jest czynnikiem niezmiernie ważnym w nauce czytania i pisanie. Kolejnym aspektem, na który zwraca uwagę autorka, jest rozbudzanie w dziecku zainteresowania książką i słowem pisanym. Ważny jest również ścisły związek oraz współpraca przedszkola ze szkołą. „Przygotowanie dziecka do szkoły da lepsze efekty, gdy nauczyciel będzie się orientował, do czego przygotowuje wychowanie, czyli pozna zadania, treści i metody pracy w pierwszej klasie”²³.

Pobyt dziecka w grupie zerowej ma nauczyć je współzycia w grupie, wyrobić w dziecku samodzielność oraz obowiązkowość, sumienność przy wykonywaniu zadań. Ważne jest wyrobienie nawyku doprowadzania rozpoczętej pracy do końca. Dziecko powinno umieć wykonywać zadania postawione przez nauczyciela oraz podporządkować się dyscyplinie szkolnej. Ważne w przygotowaniu dziecka do szkoły pod koniec okresu przedszkolnego jest również wzbudzanie motywacji do nauki i do pójścia do szkoły²⁴.

W przygotowaniu do szkoły, głównie w tym końcowym okresie pobytu w przedszkolu, bardzo znaczące jest bezpośrednie doświadczanie rytmu szkolnego w postaci wycieczek przedszkolaków do szkół. D. Waloszek zwraca uwagę na

²¹ H. Filipczuk, *Zapobiegamy trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*, Warszawa 1975.

²² A. Łada-Grodzicka, E. Bełczewska, M. Herde, E. Kwiatkowska-Klarzak, J. Wasilewska, *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*, Warszawa 2000, s. 8-12.

²³ E. Capińska, *Dziecko dobrze przygotowane do szkoły*, „Edukacja i Dialog”, 1996/1, s. 39.

²⁴ E. Wojda, *Przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, „Życie Szkoły” 2001/3, s. 152.

wizyty wielokrotne, mające na celu prezentację walorów szkoły przez jej uczniów, dyrektora, nauczycieli, branie udziału we wspólnych pracach, konkursach, wybieżkach, włączanie dzieci w prace na rzecz szkoły, szkoły na rzecz przedszkola²⁵.

METODOLOGIA WŁASNYCH BADAŃ

Przedmiotem zainteresowania niniejszej pracy były postawy dzieci pięcioletnich wobec szkoły, a co się z tym wiąże wiedza jaką posiadają dzieci na temat szkoły, emocje jakie wzbudza w dziecku powyższy temat. Kolejną kwestią będącą przedmiotem badań był ogólny poziom dojrzałości szkolnej uzyskanej przez dzieci pięcioletnie objęte obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym.

Celem przeprowadzonych badań było określenie poziomu rozwoju dzieci pięcioletnich w trzech sferach: fizycznej, umysłowej i społecznej, czyli ustalenie poziomu ich dojrzałości szkolnej, oraz analiza ich postaw wobec szkoły. Badanie miało określić również, czy istnieje związek między prezentowaną postawą dzieci pięcioletnich wobec szkoły a osiągniętym ogólnym poziomem dojrzałości szkolnej badanych dzieci.

Główny problem badawczy sprowadzał się do pytania: Jaki związek istnieje pomiędzy dojrzałością szkolną a postawą wobec szkoły dzieci pięcioletnich. W obrębie problemu głównego wyodrębniono następujące problemy szczegółowe:

- Jaki jest poziom dojrzałości szkolnej dzieci pięcioletnich?
- Jakie postawy wobec szkoły prezentują dzieci pięcioletnie?
- W pracy przyjęto hipotezy mające następującą postać:
- hipoteza główna – istnieje relacja między osiągniętym przez dzieci pięcioletnie poziomem dojrzałości szkolnej a ich postawami wobec szkoły wyrażająca się zasadą, iż dzieci z wysokim poziomem dojrzałości szkolnej mają pozytywne postawy wobec szkoły a dzieci, które osiągnęły niski poziom dojrzałości, wykazują negatywne postawy względem szkoły;
- hipotezy szczegółowe były następujące:
 - dzieci pięcioletnie osiągnęły różny poziom dojrzałości szkolnej,
 - dzieci pięcioletnie prezentują pozytywne, jak i negatywne postawy wobec szkoły.

Z uwagi na przedmiot badań najstosowniejszą metodą badawczą był sondaż diagnostyczny. Informacje na temat postaw dzieci pięcioletnich zgromadziłam za pomocą wywiadu. Kwestionariusz, który wykorzystano w badaniach, zawierał 9 pytań otwartych. Drugą metodą wykorzystaną w niniejszej pracy była diagnoza pedagogiczna. W celu zdiagnozowania poziomu dojrzałości szkolnej zastosowano „Arkusze badania gotowości szkolnej”, który jest częścią programu edukacji

²⁵ D. Waloszek, *Przygotowanie do szkoły. Pytanie o istotę i adresata*, [w:] T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch, *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2004, s. 145.

przedszkolnej „Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający aktywność dzieci”.

Badania zostały przeprowadzone w jednym z przedszkoli miejskich w Lubartowie. Badania realizowane były od października 2011 roku do lutego 2012 roku i objęły grupę 50 dzieci pięcioletnich z rocznika 2006. Badania odbyły się w dwóch etapach. W październiku 2011 roku przeprowadzona została pierwsza diagnoza poziomu dojrzałości szkolnej dzieci pięcioletnich, tzw. diagnoza wstępna. W lutym 2012 roku odbyła się druga obserwacja poziomu gotowości szkolnej – diagnoza końcowa. Jednocześnie dzieci biorące udział w badaniu odpowiedziały na pytania kwestionariusza dotyczącego ich postaw wobec szkoły.

Narzędziem diagnozy poziomu dojrzałości szkolnej był „Arkusze badania gotowości szkolnej”, który pozwolił określić rozwój dziecka w trzech sferach: fizycznej, umysłowej i społecznej. Szczegółowa analiza wyników przeprowadzonych badań dojrzałości szkolnej dała podstawę do określenia ogólnej liczby dzieci, które uzyskały wysoki, przeciętny i niski poziom gotowości szkolnej w pierwszej, wstępnej obserwacji oraz w drugiej – końcowej.

W pierwszej obserwacji, czyli w diagnozie wstępnej, dzieci osiągnęły następujące wyniki: wysoki poziom dojrzałości szkolnej osiągnęło 26 dzieci (52%), 22 dzieci uzyskało wynik przeciętny (44%), 2 dzieci – wynik niski (4%).

W drugim badaniu poziomu gotowości szkolnej, czyli w diagnozie końcowej, wynik wysoki osiągnęło 35 dzieci (70%), przeciętny poziom uzyskało 14 dzieci (28%), natomiast 1 dziecko (2%) nie było gotowe do podjęcia obowiązku szkolnego. Mimo dużego nakładu pracy nauczyciela, psychologa, dziecko to jest nie-dojrzałe do podjęcia obowiązku szkolnego. W ciągu kilku miesięcy dzielących diagnozę wstępną od końcowej, dziecko nie wyrównało braków w zakresie wiedzy i umiejętności niezbędnych do rozpoczęcia nauki.

Uzyskane wyniki ogólnego poziomu dojrzałości szkolnej są pozytywne, szczególnie gdy analizie porównawczej podda się obie obserwacje: diagnozę wstępną i diagnozę końcową. Na dużą uwagę zasługuje fakt, iż w ciągu kilku miesięcy dzielących pierwszą diagnozę i końcową aż 10 dzieci, czyli 20% biorących udział w badaniu, osiągnęło znaczne postępy edukacyjne i z poziomu przeciętnego przeszło w wysoki poziom dojrzałości. Wynik przeciętny pozostał bez zmian u 26% dzieci biorących udział w badaniu. Z dwójki dzieci, które podczas wstępnej obserwacji w październiku 2011 roku uzyskały niski poziom gotowości szkolnej, czyli nie były gotowe do rozpoczęcia nauki w szkole, tylko jedno osiągnęło dojrzałość szkolną, uzyskując wynik przeciętny w drugiej turze badania. Niestety, mimo dużego nakładu pracy nauczyciela, rodziców, opracowania i wdrożenia indywidualnego programu wspomagającego rozwój dziecka, jeden pięcioletek nie osiągnął gotowości szkolnej w żadnej z dwóch obserwacji. Bardzo znaczące jest porównywanie wyników diagnozy początkowej z wynikami diagnozy końcowej. Wstępna diagnoza, mająca miejsce na początku roku szkolnego, pozwala rozpoznać grupę dzieci z różnymi rodzajami trudności. Działania podjęte wówczas przez nauczy-

ciela dają możliwość wyrównania szans edukacyjnych i osiągnięcia pełnej dojrzałości szkolnej pod koniec roku szkolnego.

Analiza wyników badań pokazuje, że pięciolatki są dobrze przygotowane do podjęcia nauki w szkole.

By zbadać postawy dzieci pięcioletnich wobec szkoły, zadano im pytania odnośnie do ich wiedzy, odczuć, wyobrażeń, emocji związanych z faktem pójścia do szkoły.

ANALIZA I INTERPRETACJA BADAŃ WŁASNYCH

Analizując (szczegółowe zestawienie wyników znajduje się w niepublikowanej pracy magisterskiej)²⁶ postawy dzieci, pod uwagę wzięto trzy elementy składowe postawy: komponent emocjonalny, poznawczy oraz zachowanie. Emocjonalna strona postawy to reakcja emocjonalna, pozytywne lub negatywne nastawienie się, uczucia jakie wiążą się z obiektem postawy. Komponent poznawczy związany jest z wiedzą, przekonaniem, przemyśleniami na temat obiektu postawy. Natomiast zachowanie odnosi się do działań przejawianych wobec obiektu postawy. Dokonując analizy postaw dzieci pięcioletnich wobec szkoły można w nich wyodrębnić omawiane komponenty. Dzieci przejawiają określone emocje dotyczące szkoły, mają pewną wiedzę, przekonania związane ze szkołą, w ich odpowiedziach zaznacza się też chęć określonego działania związanego z faktem pójścia do szkoły, jednakże trudne jest zaobserwowanie bezpośredniego działania, ponieważ w tym momencie brak jest rzeczywistego kontaktu z przedmiotem postawy, czyli szkołą. Udzielone odpowiedzi podzielono na dwie kategorie: związane z nauką i dotyczące zachowania.

Jak wykazały badania, pięciolatki chętnie wypowiadały się na temat szkoły. W większości były to wiadomości bardzo ubogie.

Analizując sferę emocji, reakcje badanych dzieci można rozdzielić na dwie skrajne grupy. Odpowiedzi dzieci na temat czekającego je startu w życie szkolne, nacechowane były dużym zapalem, ochotą, chęcią. Niektóre wręcz ze zniecierpliwieniem czekają na ten moment, odpowiadając: „chcę iść do szkoły, bo chcę dogonić brata”. Wypowiedzi dzieci rozpoczynające się od słów „cieszę się bo...” nacechowane były ogromną radością, entuzjazmem, zadowoleniem, że niedługo pójdą do szkoły. Dzieci odpowiadając „chcę iść do szkoły, bo mam 6 lat” przejawiały dumę, że już wkrótce zostaną uczniami. Dla nich to pewien rodzaj awansu, będą już starsze, nie będą przedszkolakami. Udzielane odpowiedzi i przejawiane emocje związane z tematem, koncentrowały się głównie wokół chęci uczenia się, potrzeby nauki: „chcę iść do szkoły, bo nauczę się czytać”, „szkoła jest fajna, bo można nauczyć się nowych rzeczy”, chęci zdobywania dobrych ocen: „chcę iść do szkoły, by mieć piątki”, potrzeby osiągnięć: „chcę iść do szkoły, bo jak zaliczę

²⁶ S. Wojnowska, *Poziom dojrzałości szkolnej a postawa wobec szkoły dzieci pięcioletnich*, praca magisterska niepublikowana, archiwum WSEI.

kilka klas, to będę zdawał egzaminy”, planów na przyszłość: „chce iść do szkoły, by potem móc pracować i zarabiać pieniądze”.

Wyniki badań pokazały również, że jest grupa dzieci, która odczuwa negatywne emocje związane z czekającym je wydarzeniem. Z rozmów z dziećmi wynikało, że czują lęk, strach przed przekroczeniem progu szkoły: „boję się w szkole uczyć”. Dzieci boją się, że nie sprostają wymaganiom głównie związanym z nauką: „nie chcę iść do szkoły, bo nie umiem pisać”, „nie chce iść, bo dostaje się złe oceny”. Drugą grupą negatywnych emocji jest niechęć dzieci do nauki: „nie chcę iść do szkoły, bo tam trzeba pisać, uczyć się, a ja tego nie lubię i to jest nudne”. Nauka kojarzy się więc z przykrymi doznaniem. Z wypowiedzi wynika, że niektóre pięcioletki czują jeszcze dużą potrzebę zabawy: „nie chcę iść do szkoły, bo lubię się bawić, a w szkole nie ma zabawek”.

Wśród tych negatywnych emocji, również przejawia się aspekt związany z zachowaniem. Dzieci wiedzą, że przebywanie w szkole wiąże się z dłuższym siedzeniem w ławce, stąd też czują niechęć wobec pójścia do szkoły: „nie chcę iść do szkoły, bo nie umiem siedzieć w miejscu”. Wyniki badań wskazują również, że dzieci pięcioletnie czują strach przed nowym, obcym miejscem, którego nie znają: „boję się, bo nie będę miała koleżanek i nie będę znała nauczycieli”. Jest to strach „przed nieznanym”, lęk przed czymś „nowym”.

Prezentowane odpowiedzi badanych dzieci poddano analizie szczegółowej. Ze względu na fakt, iż odpowiedzi badanych dzieci były treściowo ubogie, do szczegółowej interpretacji wzięto pod uwagę dwa pytania kwestionariusza, które najwyraźniej prezentowały emocje i wiedzę dzieci w badanym zakresie.

Na podstawie zaprezentowanych odpowiedzi można stwierdzić, że dzieci u progu szkoły w większości są pozytywnie nastawione do czekającego je wydarzenia. Charakteryzują się dużą motywacją uczenia się. Pozytywne emocje prezentuje 19 dzieci (38%) w kwestii nauki oraz 14 dzieci (28%) w zakresie zachowania. Są jednak i pięcioletki, które do faktu przekroczenia progu szkoły są nastawione negatywnie z dużą dozą strachu, lęku, obawy przed nowym miejscem, nową rolą ucznia, grupą rówieśników. Grupę tę stanowi 11 dzieci (22%) z emocjami negatywnymi w zakresie nauki oraz 6 dzieci (12%) z zakresem zachowania.

Kolejnym aspektem, będącym przedmiotem badań, był zasób wiedzy na temat szkoły, czyli komponent poznawczy postawy. Z tej perspektywy wiadomości dzieci również można podzielić na związane z nauką oraz dotyczące zachowania. Szkoła dla pięcioletków to budynek duży, z korytarzami, szatnią, klasami, w których są ławki, krzeselka oraz tablica, dominuje kolor zielony: „jest sala, w której się dzieci uczą”, „siedzi się przy stolikach i pisze na tablicy i jest dużo zielonego”, „dzieci rozbierają się w szatni i idą do klas, gdzie są ławki i tam się uczą”. Dla 30 badanych dzieci (60%) szkoła to miejsce, gdzie trzeba się uczyć, zdobywać wiedzę (tabela nr 8). Badane pięcioletki dodawały, czego się w szkole można uczyć: czytać, pisać literki, dodawać, odejmować, poznać nowe rzeczy. Dla tej grupy badanych dzieci sens chodzenia do szkoły ma charakter poznawczy. Dla 10 dzieci (20%) są też

inne pozytywne aspekty chodzenia do szkoły związane z zachowaniem „w szkole jest duże boisko, gdzie można grać”, „na przerwie je się obiady i można się bawić”. Dzieci te wskazują na pozytywny aspekt w zachowaniu związany ze szkołą.

Drugą grupą pięcioletków są dzieci, które negatywnie widzą obowiązek szkolny (4 dzieci – 8%). Ich wypowiedzi rozpoczynały się od słów „dzieci w szkole muszą...”. Wskazują na nowe obowiązki, np. odrabianie prac domowych, na złe oceny, które dostaje się w szkole. Badane pięcioletki wskazały również na odpowiednie zachowanie się w szkole: „jak się nie uważa, to pani daje uwagi”, „w szkole robi się to, co Pani karze i trzeba być grzecznym”, „siedzi się cały czas w ławce i słucha Pani i dlatego to jest nie fajne”. Dla grupy 6 dzieci (12%) ograniczenia w zachowaniu stawiane dzieciom w szkole stanowią negatywny aspekt. Dzieci zauważają podstawową różnicę między przedszkolem a szkołą, a mianowicie „tam już się nie bawi, bo nie można”, „nie ma zabawek, bo w szkole się tylko uczy”. Dłuższy czas spędzany na nauce, a mniejszy na zabawie jest dla tej grupy badanych dzieci negatywnie odbierany.

Jest jeszcze komponent trzeci postawy, a mianowicie zachowanie. Ze względu na fakt, iż badane dzieci nie mają jeszcze praktycznego doświadczenia związanego ze szkołą, ten aspekt postawy jest trudny do zaobserwowania. Wyraża się on bowiem w określonym działaniu wobec przedmiotu postawy. Zasób wiedzy dotyczący szkoły, wyobrażenia, emocje, jakie dzieci posiadają, będą miały wyraz w momencie, gdy dzieci rozpoczną edukację szkolną.

Analiza przeprowadzonych badań wskazuje, że pięcioletki mają pewien zasób wiedzy o realiach szkoły, ale ich wypowiedzi były bardzo ubogie w treść. Wyniki badań pokazują, iż dzieci pięcioletnie mają jeszcze różnorodny obraz szkoły, a co za tym idzie ukształtowaną niejednorodną postawę wobec szkoły.

ZAKOŃCZENIE

Główny problem pracy sprowadzał się do zbadania zależności między osiągniętym przez dzieci pięcioletnie poziomem dojrzałości szkolnej a ich postawami wobec szkoły. W wyniku przeprowadzonej analizy nie potwierdziły się założenia hipotezy głównej. Nie ma istotnego związku poziomu dojrzałości szkolnej z odpowiedziami na pytania dotyczące postaw wobec szkoły. Stosunek badanych dzieci do szkoły miał różne zabarwienie emocjonalne, zróżnicowany pozostawał zakres wiedzy dzieci, ale był to w przeważającej części pozytywny obraz szkoły. Osiągnięty poziom dojrzałości szkolnej mieścił się zaś w przedziale wysokim oraz przeciętnym. Tylko jedno dziecko nie osiągnęło pełnej dojrzałości szkolnej. W związku z tym nie uzyskano grupy reprezentatywnej do zbadania zależności między osiąganym przez dzieci niskim poziomem dojrzałości szkolnej a prezentowaną przez nie postawą wobec szkoły.

Reasumując można stwierdzić, iż dzieci pięcioletnie, objęte obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym, jeszcze przed rozpoczęciem „zerówki” charakteryzują się wysoką lub przeciętną dojrzałością szkolną. Przeprowadzone badania w grupie dzieci pięcioletnich wykazały iż „przyszli uczniowie” są w pełni przygotowani do rozpoczęcia nauki w szkole. Z analizy poszczególnych obszarów rozwoju wynika, że większość dzieci jest bardzo dobrze przygotowana do nauki w szkole. Jednak oceniając gotowość szkolną często zapomina się, że na ogólny wynik poziomu dojrzałości szkolnej składają się takie elementy jak rozwój ruchowy, poznawczy, emocjonalny. Sfery rozwoju wchodzące w skład dojrzałości szkolnej nie zawsze rozwijają się równomiernie. Często dziecko osiąga przeciętny poziom dojrzałości szkolnej i w takiej sytuacji bardzo ważne jest szczegółowe podejście do ogólnego wyniku gotowości szkolnej. Przeciętny poziom dojrzałości szkolnej oznacza, że występują pojedyncze dysharmonie rozwojowe w poszczególnych sferach wchodzących w skład dojrzałości szkolnej. W takiej sytuacji należy zwrócić uwagę na tę grupę dzieci z przeciętnym poziomem dojrzałości szkolnej, które wykazują rozbieżność w poszczególnych sferach rozwoju. Szczególnie teraz, gdy trwa reforma systemu edukacji przedszkolnej, warto zastanowić się nad sytuacją, gdy w klasie pierwszej znajdują się 6 i 7-latki. Dzieci sześciolatnie, rozpoczynające naukę w klasie pierwszej na tak zróżnicowanym poziomie rozwoju poszczególnych sfer, narażone są na trudności, które na tle grupy siedmiolatków będą uwiadaczać się z podwójną siłą.

Czy zatem można stwierdzić, iż wiek pięciu lat to czas, gdy dzieci są na tyle dobrze przygotowane, by pozytywnie rozpocząć edukację szkolną? Czy badanie dojrzałości szkolnej jest jedynym wyznacznikiem pełnego przygotowania pięcioletników do szkoły?

Aby jednoznacznie odpowiedzieć na te pytania, przeprowadzono również analizę postaw wobec szkoły dzieci pięcioletnich, tzn. ich wiedzy na dany temat, emocji, jakie wiążą się ze szkołą. Problem postaw przedszkolaków wobec szkoły jest bardzo istotny i ma duże znaczenie w procesie przygotowania do nowego etapu edukacji. Przekroczenie progu szkoły to ważne wydarzenie dla dziecka, dlatego istotne jest wcześniejsze poznanie zakresu wiedzy dziecka na dany temat, emocji, jakie się z tym wiążą.

Jak pokazały wyniki badań, dzieci prezentowały różne postawy wobec szkoły. W przeważającej części wykazywały duże chęci i pragnienie pójścia do szkoły. Można stwierdzić, że w zakresie poznawczym dzieci były dobrze przygotowane, posiadały wiedzę na temat szkoły. Analiza emocjonalnego nastawienia dzieci do szkoły dała już nie tak jednoznaczny wynik. Postawa dzieci pięcioletnich wobec szkoły nacechowana jest też obawą, lękiem, strachem przed nowym miejscem, nowymi dziećmi, nauczycielem, nowymi obowiązkami. W kontekście uzyskanych wyników analizy postaw dzieci wobec szkoły wydaje się bardzo ważne zwrócenie szczególnej uwagi na aspekt emocjonalny. Postawa wobec szkoły dzieci pięcioletnich jest szczególnie zabarwiona emocjonalnie.

Podjęte badania postaw dzieci pokazują, jak duży ładunek emocjonalny wiąże się z faktem pójścia do szkoły. Dlatego ważne jest, by osoby decydujące o edukacji małych dzieci, tzn. rodzice, nauczyciele, nie skupiały się tylko i wyłącznie na uzyskaniu przez nie dojrzałości szkolnej. Nie można skoncentrować się tylko i wyłącznie na edukacyjnym przygotowaniu dzieci, a zapominać o ich emocjach, wiedzy, oczekiwaniach względem szkoły. To otoczenie dziecka: rodzice, rodzeństwo, rówieśnicy, nauczyciele, środowisko przedszkolne daje podstawy do tworzenia obrazu szkoły i postawy wobec niej. Współdziałanie nauczyciela z rodzicami jest rzeczą bardzo ważną. Rodzice muszą zrozumieć, jak ważny jest ich udział w kształtowaniu dojrzałości szkolnej dziecka. Sama praca nauczyciela, mimo iż dydaktycznie ukierunkowana na stymulowanie rozwoju dziecka, bez wsparcia rodziców daje powolne efekty lub ich brak.

Wyniki przeprowadzonych badań będą pomocne w kształtowaniu wczesnoszkolnej edukacji sześciolatków. Mimo iż badana zależność między poziomem dojrzałości szkolnej a prezentowanymi postawami wobec szkoły miała statystycznie mało istotne znaczenie, to jednak analiza problemu daje istotne wskazówki dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, rodziców. Ważna jest dojrzałość dzieci, ich wiedza, umiejętności, ale również i emocje dzieci pięcioletnich, które za rok staną przed drzwiami szkoły i rozpoczną tak ważny etap swojego życia, jakim jest edukacja szkolna. Przeprowadzone badania jednoznacznie wykazały, że dzieci pięcioletnie są gotowe i dojrzałe do zmian, jakie mają nastąpić w systemie oświaty. Obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązkowej nauki wydaje się, z perspektywy wyników badań, korzystne dla pięciolatków - daje szansę na wykorzystanie ich potencjału. Należy jednak szczególną uwagę zwrócić na emocjonalny stosunek dzieci względem szkoły. Jakkolwiek obraz szkoły, postawa wobec niej ma wartość pozytywną, to jednak przedszkolaki nie są pozbawione obaw, lęków wobec rzeczywistości szkolnej. Nauczyciele edukacji przedszkolnej, rodzice dziecka pięcioletniego powinni dołożyć wszelkich starań, by z pozytywnym nastawieniem wprowadzić dziecko w świat rzeczywistości szkolnej, nie zapominając, iż ważnym elementem dojrzałości szkolnej jest pozytywne, pozbawione negatywnych emocji nastawienie względem szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań.
- Brejnak, W. (2006). *Czy twój przedszkolak dojrzał do nauki*, Warszawa.
- Capińska, E. (1996). *Dziecko dobrze przygotowane do szkoły*, „Edukacja i Dialog”, (1).
- Filipczuk, H. (1975). *Zapobiegamy trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*, Warszawa.
- Flanz, J. (2007). „Wychowanie na co Dzień”, (3).

- Jarosz, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika przedszkolna nowa podstawa programowa*, Warszawa.
- Kłobuchowa, A. (1993). *Obraz szkoły u dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 8.
- Łada-Grodzicka, A., Bełczewska, E., Herde, M., Kwiatkowska-Klarzak, E., Wasilewska, J. (2000). *ABC...Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*, Warszawa.
- Marody, M. (1976). *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa.
- Myers, D. G. (2003). *Psychologia społeczna*, Poznań.
- Rudkowska, G. (2008). *Oczekiwania dzieci kończących edukację przedszkolną wobec szkoły*, [w:] B. Muchacka, K. Kraszewski, *Dziecko w świecie współczesnym*, Kraków.
- Świerczewska, E. (2009). *Co z tą szkołą*, „Wychowawca”, 2.
- Zakrzewska, B. (2003). *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, Warszawa.
- Waloszek, D. (2004). *Przygotowanie do szkoły. Pytanie o istotę i adresata*, [w:] T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch, *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków.
- Wojda, E. (2001). *Przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, „Życie Szkoły”, 3.
- Wróbel, Z. (2004). *Szkoła w oczach dziecka sześciolatniego*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1.
- <http://www.przedszkola.edu.pl> (06.05.2012).

Krzysztof Złotucha

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, psychologia

Zachowania altruistyczne i agresywne u dzieci w wieku przedszkolnym o wysokiej i niskiej religijności

Streszczenie

Celem publikacji autora jest przedstawienie w jaki sposób rozwój religijności dziecka już od najmłodszych lat może konstruktywnie wpływać na kształtowanie zachowań altruistycznych i zapobiegać agresji. Autor przedstawia jak rozwija się religijność dziecka w wieku przedszkolnym w zakresie: świadomości religijnej, uczuć religijnych, praktyk religijnych i tendencji do transcendowania oraz pokazuje praktyczne możliwości pomiaru sfery religijnej w wieku przedszkolnym. Podstawowe problemy badawcze postawione w niniejszej pracy to: Czy dzieci o wysokiej religijności będą przejawiały więcej zachowań altruistycznych od dzieci o niskiej religijności? i Czy dzieci o niskiej religijności będą przejawiały więcej zachowań agresywnych niż dzieci o wysokiej religijności?

Słowa kluczowe

altruizm, religijność, agresywność

WSTĘP

Niniejszy artykuł poświęcony jest wpływowi rozwoju religijności dzieci w wieku przedszkolnym na zachowania altruistyczne i agresywne. Podjęto próbę scharakteryzowania, czym jest religijność, jakie parametry składają się na nią i w jaki sposób kształtuje się ona u dzieci znajdujących się w fazie rozwojowej wieku przedszkolnego. W pierwszej części skoncentrowano się na opisie głównych wymiarów religijności, które pojawiają się na każdym etapie życia człowieka i są niezbędne do budowania osobowej relacji z Bogiem, a także charakterystycznych cech rozwoju tej cechy u dzieci w wieku przedszkolnym. Druga część artykułu koncentruje się na opisie kolejnych dwóch komponentów tematu pracy. Poświęcona jest mianowicie altruizmowi, jego szczegółowej charakterystyce, ujęciom filozoficznym, czynnikom wychowawczym, które sprzyjają jego rozwojowi i ich powiązań z religijnością. Scharakteryzowano również rozwój agresji dzieci w tym przedziale wiekowym, skupiając się na wymiarze poznawczym, emocjonalnym i motywacyjnym. W trzeciej części opisano przeprowadzone badania, w trakcie których wyodrębniono grupę przedszkolaków o wysokim poziomie religijności (za pomocą sędziów kompetentnych) i dociekano, jaka istnieje zależność między poziomem religijności a zachowaniami altruistycznymi i agresywnymi. Na koniec zajęto się analizą wyników badań i możliwością ich praktycznego wykorzystania.

STRUKTURA RELIGIJNOŚCI CZŁOWIEKA

Religijność odnosi się do kontaktu człowieka z Bogiem. Oznacza pozytywne ustosunkowanie do niego. Ma ona swoistą strukturę, która umożliwia rozumienie istnienia Boga, zdobywanie informacji, ustosunkowanie się i działanie. Przywołajmy Cz. Walesę: „religijność stanowi osobową i pozytywną relację człowieka do Boga, wyraża się ona w ludzkich przeżyciach, procesach i stanach psychicznych” (Walesa, 2005, s. 13). Tak rozumiana sfera religijna pozwala, wg cytowanego autora, wyodrębnić 8 parametrów stanowiących empiryczne wskaźniki religijności; są to:

- „świadomość religijna,
- uczucia religijne,
- decyzje religijne,
- więź ze wspólnotą osób wierzących,
- praktyki religijne,
- moralność religijna,
- doświadczenia religijne,
- formy wyznania wiary” (Walesa, 2005, s. 13-14).

Warto zaznaczyć, że pierwsze trzy parametry: świadomość religijna, uczucia religijne i decyzje, odnoszą się do rozumienia tego zjawiska pod względem psy-

chicznym, w trzech sferach. Pierwsza to sfera poznawcza (chodzi tu o możliwość pozyskiwania informacji, analizy i orientacji), druga mówi o ustosunkowaniu, na które składają się uczucia i motywacje człowieka; wreszcie trzecia sfera dotyczy działań, na które składają się decyzje człowieka, ich uzewnętrznianie i czynności wykonawcze. Kolejne parametry – więź ze wspólnotą osób wierzących, praktyki religijne i moralność – dotyczą kontekstu społeczno-kulturowego. Ostatnie dwa parametry to: doświadczenia religijne, które odnoszą się do globalnego rozumienia religijności w sferze „ja”, a także formy wyznania wiary, mówiące o treściowej relacji człowieka do Boga (Walesa, 2005).

Postaram się teraz w sposób szczegółowy przybliżyć funkcje poszczególnych parametrów.

ŚWIADOMOŚĆ RELIGIJNA

Świadomość religijna odnosi się do rozumienia wiadomości i pojęć. Umożliwia człowiekowi wyjaśnianie i rozumienie świata, wydarzeń zachodzących w świecie i sensu egzystencji człowieka. Jest to bardziej świadomość znaczenia tego, co dzieje się z człowiekiem i w świecie, niż świadomość oparta na wyborach i preferencjach. Wg Cz. Walesy (2005, s. 16): „jest to taka poznawcza reprezentacja znaczeń religijnych, która ma wpływ na indywidualne, osobiste ustosunkowanie się pozytywne człowieka do Boga”. Analizując tę poznawczą reprezentację, możemy wyodrębnić aspekt informacyjny, bez którego świadomość religijna nie miałaby najmniejszego sensu i aspekt konotacyjny, czyli skojarzeniowy, który wpływa silnie na zachowania ludzkie w kontekście zachowań religijnych (Walesa, 2005).

UCZUCIA RELIGIJNE

„Uczucia religijne to czasowo sekwencyjne i kompleksowe kompozycje wielu współdziałających komponentów, które mają jakości pozytywne lub negatywne i określoną intensywność, poprzedzone oszacowaniem wartościującym, powstają w sytuacji osobistej i pozytywnej relacji człowieka do Boga oraz pobudzają przeżywający je podmiot do zachowań o charakterze religijnym” (Walesa, 2005, s. 18). Mając na myśli komponenty o jakości pozytywnej i negatywnej, możemy mówić o pewnym wyznaczniku przyjemności, które są skrajnie pozytywne lub znajdują się na przeciwstawnym biegunie skrajnie negatywnych. Oszacowanie odnosi się do oceny subiektywnej podmiotu w wymiarze pozytywno-negatywnym i obejmuje procesy poznania dotyczące intencjonalności i celów, powstające w indywidualnej relacji z Bogiem. Uczucia religijne wyrażają się w planach życiowych człowieka, w jego decyzjach mających charakter wzniosły dla podmiotu. Co ważne, uczucia te mogą trwać przez długi czas, niezależnie od czynnika, który go wywołał i bez względu na to, czy przestał działać (Walesa, 2005).

DECYZJE REIGIJNE

Sfera ta jest związana z podejmowaniem wyborów przez człowieka, u którego zaznacza się akcent religijny w związku z dokonywanymi wyborami. Odnosi się ona nie tylko do decyzji związanych z terażniejszością, ale także do planowanej przyszłości. Człowiek religijny dokonuje decyzji, wyborów życiowo doniosłych według zasad, które umożliwiają mu podejmowanie ich w sposób skuteczny, a społeczeństwo religijne, w którym się wychowuje, pozwala zyskać wsparcie i kontrolę dotyczącą tych reguł i zasad. Interioryzowanie zasad religijnych, czyli przyjmowanych wewnętrznie jako własne, odgrywa duże znaczenie w decyzjach światopoglądowych, sądach i motywacji. Dzięki temu krystalizuje się zdolność do orientowania się w świecie, rozumienia go i wyznaczania celów życiowych (Walesa, 2005).

WIĘŻ ZE WSPÓLNOTĄ OSÓB WIERZĄCYCH

Więź ze wspólnotą – grupą religijną związana jest z psychospołecznym funkcjonowaniem człowieka. Wspólnota to grupa w której zachodzą interakcje, czyli wzajemne oddziaływania na siebie. Rozumienie znaczeń religijnych, uczucia spowodowane aktywnością i relacją z Bogiem, jak i podejmowane decyzje rodzą potrzebę bycia z innymi ludźmi, dzielenia się doświadczeniami i wzmacniania więzi. Istotnym czynnikiem przybliżającym i scalającym wspólnotę jest chęć urzeczywistnienia kontaktów członków w sferze sacrum za pomocą uwarunkowanych społecznie i kulturowo środków. Wspólnota konstytuuje pole doświadczeń, które zachodzą podczas spotkań modlitewnych, obrzędów religijnych i spotkań liturgicznych. Człowiek znajdujący się w systemie wspólnoty ma potrzeby, obowiązki i prawa. Odwołajmy się do przykładu – dziecko uczestniczące w życiu wspólnoty, by rozwijało się jego życie religijne, potrzebuje świadectw wiary, które umożliwią mu rozwijanie relacji ze wspólnotą i rozumienie znaczeń religijnych. Powinny one płynąć od osób najbliższych, tworzących najbliższą więź z dzieckiem (Walesa, 2005).

PRAKTYKA RELIGIJNA

Praktyka religijna związana jest z poziomem aktywności człowieka wynikającej z umiejętności, nawyków i motywacji. Ten element struktury religijności polega na włączaniu się w działalność wspólnoty. Wiąże się z nim konkretne motywy tj.: „1. chęć i umiejętność bycia razem, 2. tendencja i zdolność do działania razem (spostrzegać, odczuwać, myśleć, wykonywać coś razem, 3. aktywność kształtowania w taki sposób, aby dążyć do czegoś razem (dookreślać wspólnie cele, kierunki i sposoby dążeń oraz współdecydować), 4. kompetencja komunikacyjna o charakterze religijnym, która przejawia się m.in. w synchronii interakcyjnej dwóch lub więcej osób z koncentracją na samym przedmiocie lub osobie, zwłaszcza znaczą-

cej, a przede wszystkim na Bogu lub sprawach sakralnych” (Walesa, 2005, s. 33). Tak rozumiana praktyka jest związana z aktywnością woli, ukierunkowaniem na cel i wzmacnianiem kompetencji religijnych przez człowieka. Religijna praktyka jest najbardziej widocznym przejawem religijności. Praktyki religijne można pogrupować ze względu na pewne kryteria związane z:

1. rozwojem świadomości religijnej,
2. rozwojem moralnym i motywami,
3. sposobem ich realizacji (Walesa, 2005).

MORALNOŚĆ RELIGIJNA

Moralność religijna porządkuje stosunek osoby wierzącej do drugiego człowieka. Odnosi się ona do dobra i zła moralnego, czynów i relacji człowiek – Bóg. Mówi o słuszności bądź niesłuszności czynów, wyznacza pewne ramy prawidłowych zachowań, motywów do ich realizacji i tego, jakie zachowania są moralne, a jakie nie. W ujęciu religijnym możemy mówić o złożonych procesach psychicznych powstających w relacji człowieka z Bogiem, stanowiących strukturę moralności, odnoszących się do aktów działania wewnętrznych i zewnętrznych, są to:

- „świadomość dotycząca moralnego zachowania”,
- „rozumienie zasad moralnych”,
- „ocena słuszności i niesłuszności ludzkich czynów”
- „pojęcia dobra i zła moralnego”,
- „sądy, rozumowania i uzasadnienia dotyczące wyborów moralnych, a szczególnie rozwiązywania dylematów moralnych”,
- „normy, zasady i standardy moralne”,
- „kryteria dobra i zła moralnego bądź też słuszności i niesłuszności czynów”,
- „poczucie powinności i zobowiązania do czynienia lub nieczynienia czegoś”,
- „poczucie spełnionej powinności oraz odczucie zadowolenia i satysfakcji z wypełnienia moralnego zobowiązania lub obowiązku i wykonania dobrego czynu”,
- „postawa zdyscyplinowania, odpowiedzialności, zaangażowania i wywiązywania się z zadań o charakterze moralnych zobowiązań”,
- „związane z wykroczeniem odczucie niepokoju, lęku i obawy (w czasie zamierzenia, usiłowania wykroczenia i po wykroczeniu) – aż do satysfakcji płynącej z zadośćuczynienia”
- „odczucie wstydu”,
- „odczucie winy”,
- „tendencje do ekspiacji”,
- „odporność na pokusę”.

DOŚWIADCZENIA RELIGIJNE

Doświadczenia religijne są związane z osobistymi przeżyciami podmiotu, można tu mówić o zdarzeniach, które stanowią formę doznań dla człowieka. Religijne doświadczenia to przeżycia wzbudzone przez podstawowe mechanizmy, które umożliwiają funkcjonowanie człowiekowi, są to:

- mechanizmy poznawcze, umożliwiające odbiór informacji i ich analizę;
- mechanizmy uczuciowo-motywacyjne, umożliwiające ustosunkowanie się do Boga, wiary, otaczającej rzeczywistości;
- mechanizmy decyzyjne, które odpowiadają za dokonywanie wyborów.

Doświadczenia religijne prowadzą do pogłębienia relacji z Bogiem i bogatego życia duchowego. Zwieńczeniem doświadczeń religijnych są przeżycia mistyczne, oparte na zagubieniu w czasie i przestrzeni, utraceniu własnego „ja”, stanowiącym najwyższą możliwość transcendowania.

FORMY WYZNANIA WIARY

Odnosząc się do form wyznania wiary, można przyjąć stanowisko Cz. Walesy (2005, s. 44), który mówi, że „jest nią to wszystko, co obejmuje żywa wiara i wpływające z niej zachowanie”. Mając na myśli „żywość”, możemy mówić o bodźcach, które uruchamiają człowieka do działania. Możemy tu mówić o płynących z wiary czynach. Najważniejszym tu czynnikiem jest głęboka relacja z Bogiem, która umożliwia głębokie oddanie. Formy wyznania wiary mają wymiar osobisty, intymny, akceptując w sposób wolny nadprzyrodzoną siłę. Wyznanie wiary odnosi się do sposobów spostrzegania informacji i wartości. Ma też to swój wieloraki wymiar w sferze przeżywania zarówno śpiewów religijnych, obrazów, rzeźb, tańców sakralnych, np. osoba, która po raz pierwszy słucha danej pieśni religijnej, może doświadczać podziwu, jak i wszechogarniającego poczucia pełni rzeczywistości. Daje to dziecku możliwość prawdziwego rozwoju i wykraczania poza to, co jest widzialne i konkretne, dając podstawy do transcendowania (Walesa, 2005).

RELIGIJNOŚĆ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Okres wieku przedszkolnego przypada na okres: 3,5 roku – 6,5 lat. Okres religijności w tym przedziale wiekowym nazywany jest okresem religijności „magicznej”. Jest to okres rozwoju rozumowania i posługiwania symbolicznego. Dziecko kształtuje zachowania dzięki obserwacji i wpływom wychowawczym. Od 5. roku życia dziecko zaczyna przejawiać formy elementarnego rozumowania konkretnego, myślenia logicznego i wnioskowania przyczynowo-skutkowego. Najbardziej charakterystyczną cechą w tym okresie jest infantylne ujmowanie rzeczywistości (Walesa, 2005, s. 173-175). Główne cechy rozwoju religijnego w tym okresie to:

1. Tendencja do transcendowania – przejawia się ona w sferze wyobraźniowej, kiedy to dziecko zaczyna tworzyć wyobrażenia o Bogu, o tym gdzie się znajduje, co się dzieje z człowiekiem po śmierci, a także poprzez zadawanie pytań: *Kim Bóg jest? Po co stworzył świat?* Zaczątkami transcendowania może być wychodzenie poza egocentryzm, skierowanie troski na drugą osobę, np. kiedy dziecko widzi, że komuś dzieje się krzywda.
2. Świadomość religijna – dotyczy posiadanej wiedzy przez dziecko, rozumienia pojęć i znaczeń religijnych. Ta wiedza przejawia się w trakcie modlitwy dziecka, w jego zabawach, w których występuje zaakcentowanie religijne, w zadawaniu pytań i dawaniu pouczeń. Dziecko jest już w stanie, na swój sposób (globalnie), rozumieć zasady religijne i przyswajaną wiedzę.
3. Uczucia religijne – pozwalają dziecku ustosunkowanie się do życia religijnego i ekspresję uczuć, np. kiedy dziecko powie, że jest mu dobrze w kościele. Od 5. roku życia rośnie umiejętność nazywania uczuć, zwłaszcza pozytywnych. Uczucia religijne dzieci przejawiają się na zasadzie empatii i troski o drugą osobę. Dziecko może np. zakomunikować w sposób werbalny, że jest mu przykro z powodu cierpienia drugiej osoby, a także zakomunikować chęć niesienia pomocy. Tu uczucia pozwalają przede wszystkim na realizację już w tym wieku podstawowych zasad religijnych takich jak np. troska o bliźniego.
4. Praktyki religijne – najważniejszą praktyką religijną dziecka w wieku przedszkolnym jest modlitwa. Praktyki te mają charakter naśladowczy, występują na zasadzie uczenia się i czerpania wzorców od najbliższych. Dorośli starają się wprowadzić dziecko w świat praktyk religijnych w sposób przyjemny, dlatego te praktyki często mają charakter zabaw i radości.

PSYCHOLOGICZNA PROBLEMATYKA ALTRUIZMU

Zachowanie każdego człowieka jest ukierunkowane na cel. Chodzi tu o cele związane z korzyściami osobistymi i pozaosobistymi. Myśląc o tych pierwszych możemy mówić, że mają one zaspokoić potrzeby jednostki, można je nazwać działaniami egocentrycznymi. Jednak są zachowania, w których człowiek przekracza granice własnych interesów i działa na rzecz innych. Zachowania te noszą nazwę czynów altruistycznych. Osoba pomagająca nie oczekuje w ten sposób gratyfikacji w wymiarze materialnym i społecznym (Łobocki, 2002).

Są różne definicje altruizmu, słowo to zostało użyte w 1830 roku przez francuskiego filozofa Augusta Comtę, który założył, że jest to czyn, który wykonuje jednostka, rezygnując z praw osobistych na rzecz innych ludzi. Niemiecki filozof – Artur Schopenhauer przez altruizm rozumiał współczucie wobec człowieka. Mówił on o naturalnym, ludzkim odruchu w sytuacji, kiedy ktoś cierpi i stanowi to główny motyw postępowania.

W swojej pracy odwołuję się do definicji altruizmu zaproponowanej przez Mieczysława Łobockiego (2002, s. 9): „Przez altruizm rozumie się na ogół bezinteresowną troskę o drugiego człowieka. Mówiąc o drugim człowieku ma się na myśli konkretną osobę, a nie anonimowe indywiduum lub tzw. „wielki byt”, czyli całą niejako ludzkość. Z pojęciem tym łączy się troskę zwłaszcza o dobro osób znajdujących w potrzebie, kiedy natomiast stać nas na niesienie pomocy co najwyżej jednej lub kilku z nich”. Przez tak rozumiany altruizm rozumie się zainteresowanie drugim człowiekiem, obecnym w czasie teraźniejszym, bez względu na sytuację, w jakich spotykamy go. Niesienie pomocy innym może się odbywać na różnych płaszczyznach: motywacyjnej, kiedy np. ktoś chce drugą osobę podnieść na duchu w sytuacji trudnej lub pomóc uwierzyć jej w swoje siły; na płaszczyźnie emocjonalnej poprzez okazywanie serdeczności i ciepła, w sferze informacyjnej, związanej z dostarczaniem wiedzy ważnej z punktu widzenia odbiorcy; na płaszczyźnie moralnej, kiedy dajemy wskazówki, co wolno, a czego nie wolno robić; a także w sferze materialnej, np. ofiarowanie pieniędzy osobie znajdującej się w kryzysowej sytuacji ekonomicznej. Oczywiście, akty altruistyczne można podzielić ze względu na jakość. Duże znaczenie w tym przypadku odgrywa czas niesienia pomocy innym ludziom. Inaczej można rozpatrywać akt altruistyczny, kiedy to pomagamy osobie niewidomej przejść przez ulicę, a inaczej kiedy pomagamy dziecku niesprawnemu umysłowo, jeśli ta pomoc jest mu potrzebna dwadzieścia cztery godziny na dobę. Takie akty altruizmu świadczą o bezgranicznym poświęceniu i oddaniu. Warto zadać sobie pytanie, co decyduje o tym, że mamy do czynienia z aktem altruistycznym. M. Łobocki (2002) zwraca uwagę, że niepodważalną rolę odgrywa świadomość człowieka. Zakłada on, że człowiek przede wszystkim musi zdawać sobie sprawę, że pomaga i jest to wyrazem gotowości do niesienia wsparcia bez względu na ponoszone konsekwencje. Świadomość działania altruistycznego wynika z poczucia odpowiedzialności za osobę wspomaganą.

Kolejną bardzo ważną cechą altruizmu jest bezinteresowne świadczenie usługi. Tutaj warto zastanowić się, co rozumie się pod pojęciem „bezinteresowność”. J. Macaulay i L. Berkowitz nie łączą altruizmu z bezinteresownością. Wolą mówić o altruizmie jako zachowaniu, które przynosi korzyści drugiemu człowiekowi bez oczekiwania nagrody. Są również poglądy, w których zakłada się, że troska o dobro innych jest równoznaczna z własnymi korzyściami, stanowisko takie przyjmował G. C. Homes.

Trzeci czynnik to dobrowolne wyświadczenie usługi. To znaczy, że świadczona usługa jest dobrowolna i nieprzymusowa, zachodzą w niej interakcje pomiędzy osobą świadczącą usługę i wspomagany (Łobocki, 2002). Z powyższego wynika, że zajmując się analizą altruizmu, nie można ograniczać się wyłącznie do charakterystyki zjawiska i motywów, ale należy rozpatrywać również perspektywę osób, między którymi zachodzi ten proces.

ALTRUIZM A EGOIZM

Chcąc lepiej zrozumieć, czym jest altruizm, warto zastanowić się nad pojęciem do niego przeciwnym. M. Łobocki (2002, s. 21) definiuje egoizm: „Najogólniej przez egoizm rozumie się postawę człowieka, kierującego się przede wszystkim interesem własnym. Dzieje się tak zwykle z wyraźną szkodą dla interesu cudzego”. Dla człowieka, który jest egoistą, dobro własne jest nadrzędne, przedkładane nad dobro drugiego człowieka. Warto zaznaczyć, że egoizm nie jest równoznaczny z miłością do samego siebie. Istnieje wiele koncepcji mówiących o tym, że aby móc kochać ludzi, trzeba najpierw pokochać siebie. Według koncepcji Józefa M. Bocheńskiego, egoizm, który jest postawą cenięcia w sposób nadrzędny własnego dobra nad dobra innych, nie uwłacza i nie odbiera człowiekowi prawa przedkładania dobra swojego nad dobro ludzi. Według takiego założenia „Obowiązki człowieka wobec nich opierają się ostatecznie na obowiązkach wobec samego siebie” (Łobocki, 2002, s. 22). Współcześnie egoizm rozumiany jest jako miłość do samego siebie i dbanie wyłącznie o dobra własne z widocznym ponoszeniem strat przez drugiego człowieka.

Egoizm utożsamiany jest z osiąganiem własnych korzyści, bez względu na koszty, straty, jakie ponoszą inni ludzie. Mamy do czynienia z nim wtedy, gdy człowiek przestaje interesować się ludźmi, zwłaszcza ich potrzebami, kiedy podmiot znajduje przyjemność w osiąganiu własnych zysków i intencjonalnie działa na niekorzyść innych (Łobocki, 2002). Warto przedstawić poglądy filozoficzne na temat egoizmu. Thomas Hobbes twierdził, że egoizm jest związany ze społecznymi konstruktywnymi i użytecznymi działaniami. Według tego założenia człowiek z natury jest egoistą, zajmuje się wyłącznie swoimi sprawami i dba wyłącznie o własny interes. Nikt nie jest w stanie przejawiać zachowania altruistycznego, ponieważ człowiek zachowuje się wyłącznie w taki sposób, aby móc załatwiać swoje interesy.

Stanowisko J. Locka było zdecydowanie bardziej umiarkowane. Uważał, że człowiek powinien dbać o swój interes, lecz z poszanowaniem praw człowieka do rozwoju i własnego zdania w sytuacjach, które go interesują.

F. Nietzsche uwzględniał akty altruistyczne, lecz traktował je jako akt egoizmu ludzi, którzy z natury są słabi; przejawiając takie zachowanie, widzą szansę na przetrwanie. Sądził, że ludzie altruistyczni są „moralnymi niewolnikami”, będącej niżej od tzw. moralności „panów”. W ujęciu hedonistycznym człowiek dąży do czerpania z życia wyłącznie przyjemności, a unikania przykrości. Głównym motywem kierującym człowiekiem jest egoizm. Z powyższych poglądów wynika, że egoizm właściwie nie jest niczym szkodliwym dla człowieka, wręcz przeciwnie, tak człowiek został skonstruowany, aby mógł zaspokajać własne potrzeby, nie upatrując korzyści drugiego człowieka (Łobocki, 2002). Poglądy te odbiegają od współczesnej koncepcji człowieka i współcześnie uznawanych przesłanek zachowań altruistycznych oraz egoistycznych. Według współczesnych założeń altruizm jest dziełem oddania i poświęcenia, świadczy o szlachetności osoby, która go

przejawia, natomiast egoizm postrzegany jest jako negatywna cecha, wynikająca z niedoskonałości, braku pokory i silnej koncentracji na sobie; przy uwzględnieniu przede wszystkim wolicjonalnego charakteru zarówno altruizmu, jak i egoizmu przy uwzględnieniu przede wszystkim wolicjonalnego charakteru zarówno altruizmu, jak i egoizmu.

PSYCHOSPOŁECZNE WARUNKI UCZENIA SIĘ ALTRUIZMU

Dziecko kształtuje zachowania własne poprzez obserwację i naśladownictwo. Możemy przyjąć, że o przejawianym przez dziecko altruizmie zadecyduje wychowanie i doświadczenie, czyli nauka. Istotnym czynnikiem, jaki odgrywa znaczącą rolę w uczeniu, są uwarunkowania psychospołeczne, na które składają się:

- „podmiotowe traktowanie dzieci”,
- „porozumiewanie się z dzieckiem w rodzinie i szkole”,
- „preferowanie wartości podstawowych”,
- „umiar w stosowaniu swobody i przymusu” (Łobocki, 2002, s. 101).

1. Podmiotowe traktowanie dziecka – oznacza humanistyczne podejście do niego, czyli takie, które umożliwi mu bycie niezależnym, da mu możliwość ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny i samosterowanie swoim zachowaniem. To podmiotowe traktowanie sprzyja kształtowaniu zachowań altruistycznych, ponieważ daje możliwość tworzenia osobowej relacji z ludźmi. Zakłada się tu, że dziecko, które jest traktowane podmiotowo, przekonuje się, że szacunek wobec ludzi jest „wdrukowany” w rozwój człowieka. Niewątpliwie ważnym aspektem w tej materii jest empatyczne rozumienie dziecka, czyli oparte na uczuciowym utożsamianiu się z dzieckiem, na przyjęciu jego perspektywy i rozumienia go. Kolejnym bardzo ważnym czynnikiem jest akceptacja dzieci takimi, jakimi są naprawdę. Daje to prawo dziecku do własnej odrębności, bycia niepowtarzalnym, czyli poszanowanie ich bez względu na opinie, przekonania czy upodobania. Akceptacja dziecka odnosi się do niego jako osoby, a nie myśli lub czynów, które mogą wyrządzić szkodę innym.
2. Porozumiewanie się w rodzinie i w szkole – zwane też komunikacją interpersonalną. Uwzględnia się tu komunikację w relacji dziecko – rodzic, dziecko – nauczyciel, dziecko – dziecko. Porozumiewanie takie sprzyja nawiązywaniu kontaktów z dorosłymi, z rówieśnikami i podtrzymywaniu ich. Jest przejawem okazywania szacunku i może stać się instrumentem przy rozwiązywaniu problemów w rodzinie i szkole. Bardzo ważnym czynnikiem w budowaniu komunikacji z dziećmi jest zdolność odczytywania tego, co chcą nam powiedzieć i aktywne słuchanie, które polega na śledzeniu i rozumieniu tego, co mówi do nas dziecko. Warto przy tym dać dziecku sposobność do nieskrępowanego uzewnętrzniania się, umożliwiając tym samym zaspokojenie ważnej potrzeby ludzkiej, jaką jest zwierzanie się.

3. Preferowanie wartości podstawowych – konieczne jest wprowadzanie dzieci w świat wartości takich, które są akceptowane ze społecznego i moralnego punktu widzenia. Kształtowanie ich w dziecku pozwala w przyszłości na posiadanie autorytetów moralnych, które stanowią pewien drogowskaz postępowania. Odgrywają znaczenie także w sferze duchowej. To ważne ze względu na zmiany, jakie zachodzą na świecie: natłok informacji czy też głoszenie sprzecznych wartości powodują, że człowiek staje przed decyzją wyborów. Nauczyciele i rodzice, poprzez uczenie dzieci wartości uniwersalnych, wpływają na to, za jakimi wartościami dzieci się opowiedzą.
4. Umiar w stosowaniu swobody i przymusu – są priorytetami w świadomym oddziaływaniu wychowawczym. Swoboda jest priorytetem w kształtowaniu altruizmu, ponieważ jest on oparty o dobrowolność i bezinteresowność. Wynika to z psychologii, gdyż człowiek został tak skonstruowany, że jednym z jego najważniejszych pragnień jest wolność. Daje to możliwość wchodzenia w autonomię i ponoszenia konsekwencji za wybory. Nie możemy oczywiście zapomnieć o pewnych zachowaniach o charakterze przymusu. Pozwalają one przede wszystkim na ustalenie granic, które stanowią kryterium tego, co wolno, a czego nie i realizacji standardów społecznych (Łobocki, 2002).

POWIĄZANIA RELIGIJNOŚCI I ALTRUIZMU

Anne Brigitta Pessi, badająca związek między religijnością a altruizmem i ich relację do szczęścia, stwierdziła, że te powiązania wpływają na poczucie obowiązku „dawania” i udzielania pomocy innym ludziom. Podejmując statystyczną analizę danych i fenomenologicznego materiału wywiadu stwierdziła, że te powiązania występują nie tylko w religii chrześcijańskiej, ale też w religiach żydowskich, azjatyckich i Islamie, które są wpisane w tradycję religijną (Pessi, 2011).

Możemy wyróżnić 5 czynników, które wpływają na religijno-altruistyczne powiązania:

- wiara i wartości przejawiane w czynach – stanowiące niezawodne czynniki w rozumieniu innych ludzi, myśleniu i koncentracji na nich;
- osobista relacja z Bogiem – oparta nie tylko na ścisłej wierności doktrynie, ale głębokiej wierze dającej możliwość stworzenia osobistej relacji z Bogiem, która sprzyja szerzeniu miłości przez ludzi;
- rola instytucji – tutaj chodzi przede wszystkim o Kościoły i domy rodzinne, które sprzyjają wychowywaniu, przyczyniają się do kształtowania wartości, drogi życiowej i przejawianiu wartości chrześcijańskich poprzez czyny;
- wspólnotowe wsparcie na zgromadzeniach – umożliwiające lepsze poznawanie ludzi i zmniejszanie dystansu społecznego;
- studium pisma świętego – uwypukla wartości i sprzyja zachowaniom altruistycznym, w szczególności opartym na dawaniu i niesieniu pomocy (Pessi, 2011).

AGRESJA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Analizując trzeci z komponentów mojej pracy, należy zastanowić się nad pytaniem o to, czym jest agresja. W ujęciu psychologii społecznej „agresja czy przemoc interpersonalna to czynności podejmowane intencjonalnie przez ludzi (np. specyficzne zachowanie się, aranżowanie określonej sytuacji), stanowiące zagrożenie bądź powodujące szkody w fizycznym, psychicznym i społecznym dobrostanie innych osób, tj. wywołujące ból, cierpienie, destrukcję, prowadzące do utraty cenionych wartości” (Frączek, Struzik, 1986, s. 28). Zbigniew Skorny definiuje agresję jako „formę inicjowanego ataku wyrządzającego szkody fizyczne lub moralne określonym osobom lub grupom społecznym” (Skorny, 1968, s. 114).

Przyczyn agresji może być wiele, dużo zależy od środowiska, w jakim dziecko się znajduje, a także od dyspozycji motywacyjnych, poznawczych i emocjonalnych, są to m.in.:

- „mniejsza, w porównaniu z rówieśnikami, wiara w siebie. Niezadowolenie z siebie, z postawy moralnej i społecznej wywołują zachowania agresywne, zuchwałość i arogancję”;
- „wrogie i niechętnie nastawienie do innych”;
- „łatwość wpadania w irytację i emocjonalna nadwrażliwość”;
- „znaczna impulsywność”;
- „silna neurotyczność, która powoduje, że osobie najczęściej towarzyszy silny stres w trudnych sytuacjach”;
- „słaby charakter”;
- „silna skłonność do dominacji”;
- „przeżywanie różnego rodzaju niepowodzeń (osobistych, szkolnych, towarzyskich z powodu nieśmiałości, prowadzące do zamknięcia w sobie)”;
- „brak poczucia bezpieczeństwa”;
- „skłonność do buntu w obronie swojego Ja i cenionych wartości, z tendencją do przeżywania silnego lęku”;
- „mała atrakcyjność fizyczna, która obniża samoocenę dziecka i młodego człowieka, wzbudza lęk przed kompromitacją, krytyką, wyśmianiem, posądzaniem o niezręczność, co staje się powodem zamknięcia w sobie, niechęci, a przez to poczucia samotności i niskiej wartości własnej”;
- „obwinianie innych za swój gniew, życie w przekonaniu, że smutek i lęk są czymś wstydlivym”;
- „nuda, brak umiejętności wartościowego wypełniania czasu”;
- „wady wymowy, ubogie słownictwo, nieumiejętność wypowiedzenia się w sytuacjach społecznych, brak ogólnych wiadomości”;
- „brak tolerancji wobec opinii i zachowań innych”;
- „brak zdolności asertywnych”;
- „osamotnienie i brak pozytywnego kontaktu z rodzicami, brak ciepła domowego”;

- „przeżywanie negatywnych uczuć z powodu rozvodu rodziców, śmierci bliskiej osoby”;
- „częste obserwowanie wzorców agresywnych w grach komputerowych i telewizji”;
- „silna potrzeba stymulacji (potrzeba nowych doznań)” (Puflak-Struzik, 2007, s. 11).

PRZYCZYNY AGRESYWNYCH ZACHOWAŃ W PRZEDSZKOLU

Możemy podzielić je na 2 grupy:

1. czynniki pozaprzedszkolne, które wynikają z:
 - nieprawidłowego funkcjonowania przedszkolaka, braku zdolności przystosowania się do warunków,
 - złego funkcjonowania rodzinnego, czerpania wzorców z mediów,
 - nieprawidłowego oddziaływania rówieśników;
2. czynniki przedszkolne to:
 - słabe funkcjonowanie przedszkola, które nie zapewnia poczucia bezpieczeństwa, nie ma współpracy z rodzicami,
 - złe zarządzanie procesem dydaktycznym i wychowawczym – brak wzbudzania zainteresowań dzieci, monotonia (Błaszczuk, 2010).

Z powyższego wynika, że przyczyn agresywnych zachowań dziecka można rozpatrywać wielorako. Najważniejszą rolę z pewnością odgrywają rodzice, którzy są najbliższą dziecku i są koordynatorem rozwoju dziecka, niemniej jednak ogromne znaczenie mają czynniki związane z placówką, w której kształci się dziecko, w tym rówieśnicy, z jakimi przebywa, i skuteczność programów dydaktycznych, stanowiących poważny wyznacznik postępów dziecka i zapobiegania dysfunkcjom.

BADANIA WŁASNE

Cel: celem badania było sprawdzenie wpływu religijności dzieci na zachowania altruistyczne i agresywne.

Przedmiot badań: przedmiotem był wpływ poziomu religijności na zachowania altruistyczne i agresywne dzieci.

Problemy badawcze:

1. Czy dzieci o wysokiej religijności będą przejawiały więcej zachowań altruistycznych niż dzieci o niskiej religijności?
2. Czy dzieci o niskiej religijności będą przejawiały więcej zachowań agresywnych niż dzieci o wysokiej religijności?

Hipotezy:

1. Dzieci o wysokiej religijności będą przejawiały więcej zachowań altruistycznych niż dzieci o niskiej religijności.

2. Dzieci o niskiej religijności będą przejawiały więcej zachowań agresywnych niż dzieci o niskiej religijności.

Zmienne:

- zmienna niezależna: poziom religijności (wysoki, niski);
- zmienne zależne: 1/ zachowania altruistyczne,
2/ zachowania agresywne.

Wskaźniki:

- zmienna niezależna: selekcja za pomocą sędziów kompetentnych – katechetek
- zmienne zależne:
 - zachowania altruistyczne – obserwacja uczestnicząca, skonstruowane narzędzie badawcze – wywiad eksploracyjno-krytyczny typu piagetowskiego – pytanie 5 i 6;
 - zachowania agresywne – obserwacja uczestnicząca.

Dobór próby: osoby uczestniczące w badaniu to dzieci z lubelskich przedszkoli w wieku 5 i 6 lat, liczba uczestników wynosiła 16 osób, w tym 8 dziewczynek i 8 chłopców; badania miały charakter pilotażowy. Próba została dobrana we wskazanej kategorii wiekowej ze względu na silne zainteresowanie zjawiskiem religijności w tym właśnie wieku i jego wpływ na zachowania altruistyczne i agresywne.

Techniki badawcze: 1/ obserwacja uczestnicząca,
2/ wywiad eksploracyjno-krytyczny typu piagetowskiego.

Punktacja: osobom uczestniczącym w badaniu przydzielano punkty w skali 1-3 (badacz posługiwał się skalą porządkową; im wyższy punkt za dane zachowanie, tym bardziej nasilone zachowanie).

Warunki przeprowadzenia badania: badania zostały przeprowadzone w styczniu 2012 roku w lubelskich przedszkolach. Obserwacja uczestnicząca odbywała się w trakcie zajęć, w salach przedszkolnych, zarówno podczas aktywności dziecka związanej z pracą narzuconą przez wychowawczynię, jak i podczas spontanicznej zabawy. Wywiad eksploracyjno-krytyczny typu piagetowskiego odbywał się w wyznaczonym pokoju, gdzie dziecko przebywało tylko z osobą przeprowadzającą badania. Wywiad nie miał limitu czasowego. Praktyczny przykład punktowania w wywiadzie i podczas obserwacji przedstawiono poniżej.

Mikołaj – lat 5; poziom religijności wysoki.

Pytania dotyczące altruizmu: Czy chciałbyś pomagać ludziom, których spotykasz ? W jaki sposób ?

Odpowiedzi badanego: *Tak. Chciałbym dawać pieniądze, pomagać, prowadzić do sklepu, pomagać wchodzić na schody niewidomym* (3 punkty).

Norbert – lat 5; poziom religijności niski.

Pytania dotyczące altruizmu: Czy chciałbyś pomagać ludziom, których spotykasz ? W jaki sposób ?

Odpowiedzi badanego: *Tak. Nie wiem* (1 punkt).

Przy punktowaniu przyjęto założenie, że jeśli uczestnik badania odpowiedział w sposób pożądaný na pytanie zaczynające się od partykuły „czy”, otrzymywał 1 punkt. Jeśli dodatkowo podawał uzasadnienie dostawał dodatkowe 2 punkty, tak jak u Mikołaja, który zdobył maksimum punktów. Norbert odpowiedział tylko na pytanie zamknięte, nie podając uzasadnienia, więc zdobył tylko 1 punkt.

Również podczas obserwacji uczestniczącej zastosowano skalę porządkową od 1 do 3, gdzie najwyższy wynik mówił o najsilniejszym zaakcentowaniu danej cechy. Przykład z obserwacji poniżej.

Zachowanie Maćka, dziecka o wysokiej religijności:

„Pani przedszkolanka, rozpoczynając zajęcia, poprosiła Andżelikę, aby zamknęła drzwi od łazienki, lecz dziewczynka nie zgodziła się. Maciek samodzielnie zgłosił się, by zamknąć drzwi, po przyjeździe przywitał nowego kolegę w przedszkolu głaszcząc go po głowie”.

Tutaj zauważyliśmy dwa zachowania altruistyczne, które były punktowane – każde 3 punktami, ponieważ były to świadectwa najwyższego nasilenia altruizmu. Chłopiec dobrowolnie zdecydował, że zamknie drzwi, a po przyjeździe okazał wyraz czułości nowemu koledze.

Procedura statystyczna: analiza danych testem *t- studenta* dla prób niezależnych; zajęto się porównywaniem średnich wyników obu grup w poszczególnych wymiarach.

Konstrukcja wywiadu:

1. Kim jest Jezus Chrystus?
2. Gdzie spotkasz Jezusa Chrystusa?
3. Gdy masz czas wolny, czy chciałbyś przebywać z kolegą lub koleżanką z przedszkola? Dlaczego?
4. Czy w czasie wolnym chciałbyś przebywać tylko z rodzicami?
5. Czy chciałbyś pomagać ludziom, których spotykasz?
6. Czy chciałbyś dać coś bardzo drogiego Pani z przedszkola?

PREZENTACJA WYNIKÓW I DYSKUSJA

Wyniki badań

Tabela 1. Wartości testu t dla prób niezależnych

Skala	N	M	SD	t	P < 0,05
altruizm W	8	4,75	5,007	-1,948	0,072
obserwacja N	8	1,00	2,138		
altruizm W	8	8,50	1,604	2,948	0,012
wywiad N	8	5,50	2,390		
agresja W	8	2,25	4,464	0,530	0,606
N	8	3,75	6,649		
religijność W	8	3,88	0,354	2,837	0,023
wywiad N	8	2,25	1,581		

W – wysoka religijność

N – niska religijność

Z przeprowadzonych badań wynika, że wyniki istotne statystycznie uzyskano w odniesieniu do poziomu altruizmu stwierdzonego w wywiadzie i prawie istotnie statystycznie w odniesieniu do poziomu altruizmu w obserwacji. Daje to możliwość wnioskowania, że pierwsza hipoteza potwierdziła się, tj. zachowania altruistyczne będą bardziej charakterystyczne dla dzieci o wysokiej religijności.

Na wymiarze agresji nie uzyskaliśmy wyniku istotnego statystycznie, lecz porównując średnie w obu grupach, można wnioskować, że więcej zachowań przejawiały dzieci o niskiej religijności. Zamieszczono również wyniki z wywiadu dotyczące poziomu religijności, pozwalające wnioskować, że dobór próby przez sędziów kompetentnych był jak najbardziej trafny.

Odnosząc wyniki do życia, można powiedzieć, że moje badania potwierdziły ujęcie teoretyczne Anne Brigitty Pessi, która mówiła o powiązaniu religijno-altruistycznym. Wyniki badań z wywiadu wykazały, że świadomość dzieci pod względem wiedzy religijnej, charakteryzujących się wysokim poziomem tego komponentu, potwierdziła się, to samo zostało potwierdzone w przypadku altruizmu podczas wywiadu, co może świadczyć o świadomości dzieci, co jest ważne, co jest dobre w kontekście religii i stosowania w życiu poprzez zainteresowanie drugim człowiekiem. Na podstawie moich badań można wnioskować, że wychowywanie dziecka w środowisku religijnym, rozwijanie poczucia odpowiedzialności religijnej, kształtowanie pozytywnych uczuć, angażowanie w tradycje religijne może stać się czynnikiem stymulującym, czyli sprzyjającym zachowaniom altruistycznym, opartym na dobru drugiego człowieka, na empatycznym zrozumieniu, trosce i przeciwdziałaniu egoizmowi. Bardzo ważnym pytaniem w konstrukcji wywiadu było pytanie chęć pomocy ludziom, których się spotyka. Warto odnieść się do tego, bo właśnie na poziomie wywiadu uzyskano statystycznie istotne wyniki,

co skłania do refleksji, że dzieci o wysokiej religijności przekraczają charakterystyczny dla tego okresu egocentryzm, pojawia się zainteresowanie drugim człowiekiem i świadomość poczucia odpowiedzialności za drugą osobę.

W zakończeniu pracy należy przypomnieć, iż zadaniem badawczym była weryfikacja hipotez następujących: 1/ dzieci o wysokiej religijności będą przejawiały więcej zachowań altruistycznych niż dzieci o niskiej religijności; 2/ dzieci o niskiej religijności będą przejawiały więcej zachowań agresywnych niż dzieci o wysokiej religijności. Hipotezy te zostały zweryfikowane pozytywnie.

Wydaje się, że podjęta problematyka jest na tyle ważna i interesująca, że powinna być kontynuowana w dalszych badaniach. Autor niniejszej pracy chciałby w związku z tym podjąć badania na temat religijności egzystencjalnej i pobożnościowej (doskonałościowej) u osób dorosłych. Wyniki badań, przedstawione zarówno w niniejszej pracy, jak i te z pracy zamierzonej, mogą być wykorzystywane w procesie wychowania i samowychowania człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Błaszczyk, M. *Przeciwdziałanie zjawisku agresji u dzieci w wieku przedszkolnym*. www.edukacja.edux.pl.
- Frączek, A., Struzik, P. (1979). *Czynności agresywne jako przedmiot studiów eksperymentalnej psychologii społecznej*. Wrocław.
- Łobocki, M. (2002). *Altruizm a wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pessi, A. B. (2011). *Religiosity and Altruism: Exploring the link and its relation to happiness*. *Journal of Contemporary Religion*, 1.
- Puflak-Struzik, I. (2007). *Dyspozycja do reagowania agresją u dziecka a wadliwa socjalizacja w rodzinie – aspekty psychologiczne*. W: I. Puflak-Struzik (red.), *Agresja dzieci i młodzieży*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o. o.
- Skorny, Z. (1968). *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*. Warszawa: PWN.
- Walesa, Cz. (2005). *Rozwój religijności człowieka*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Anna Bednarczyk

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, pedagogika

Techniki wychowawcze a samoocena w dorosłym życiu

Streszczenie

W psychice tkwi mądrość, której podstawą jest umiejętność określenia samego siebie. Ten, kto posiadał zmysł samokrytycyzmu potrafi skutecznie funkcjonować w świecie ludzi, umie snuć i realizować życiowe plany, a swoje myśli i pragnienia z łatwością wyraża słowami. Samoocena, zwana poczuciem własnej wartości, to jeden z ważniejszych komponentów ludzkiego charakteru. Formuje się przez całe życie, a spojrzenie na siebie jak na istotę rozumną odbywa się przez pryzmat rodziny. Niniejszy artykuł zawiera prezentację i analizę własnych badań przeprowadzonych na grupie 100 dorosłych osób, które retrospektywnie oceniały metody wychowawcze stosowane przez ich rodziców, gdy oni byli jeszcze dziećmi.

Słowa kluczowe

samoocena, techniki wychowawcze, technika mocy, wprowadzanie w zasady życia, wycofywanie miłości

WSTĘP

Ludzka psychika jest wielce złożona. W psychice tkwi mądrość, której podstawą jest umiejętność określenia samego siebie. Ten, kto posiadał zmysł samokrytycyzmu potrafi skutecznie funkcjonować w świecie ludzi, umie snuć i realizować życiowe plany, a swoje myśli i pragnienia z łatwością wyraża słowami. Ostatecznym celem i racją bytu człowieka jest szczęście. Jednym z warunków osiągnięcia szczęścia jest adekwatna samoocena. W dużej części materiał genetyczny jest dziedziczony, lecz to, co najważniejsze dla charakteru, buduje się na łonie rodziny – miejsca, w którym człowiek przychodzi na świat, rozwija się, dojrzewa i kształtuje.

Motytem do napisania niniejszej publikacji stał się aspekt poznawczo-teoretyczny, dotyczący związku technik wychowawczych stosowanych przez rodziców a samooceną dzieci w dorosłym ich życiu. Zawiera prezentację i analizę własnych badań przeprowadzonych na grupie 100 dorosłych osób, które retrospektywnie oceniały metody wychowawcze stosowane przez ich rodziców, gdy oni byli dziećmi.

Samoocena, zwana poczuciem własnej wartości, to jeden z ważniejszych komponentów ludzkiego charakteru. Formuje się przez całe życie, a spojrzenie na siebie jak na istotę rozumną odbywa się przez pryzmat rodziny.

W większości naukowcy uważają, że pochodzenie, status, kultura, warunki bytowo-ekonomiczne rodziny, a przede wszystkim wzajemna miłość decydują o tym, kim stanie się nowo narodzony człowiek. Sposób, w jaki będzie on o sobie myślał i w jaki będzie postrzegany przez innych ludzi wiąże się ściśle z jego spojrzeniem na siebie. Z badań wynika, że dzieci źle przystosowane, bądź nieprzystosowane podlegały nieodpowiednim zabiegom wychowawczym. Wychowanie rodziców, warunki materialne czy struktura rodzinnego pochodzenia nie są bezpośrednim powodem nieprzystosowania, natomiast techniki wychowawcze mają zasadniczy wpływ.

Dziecko dorasta i odnajduje swoje miejsce w świecie przy udziale rodziców. Oni jako pierwsi odkrywają przed nim tajemnice tego świata, są pierwszymi wychowawcami, pierwszymi ludźmi, którzy wskazują potomstwu drogę życia. Pełniąc rolę matki i ojca, rodzice posługują się pewnymi technikami postępowania z dziećmi. Te techniki, zwane wychowawczymi, decydują w znacznym stopniu o jakości i wysokości samooceny, która wytworzona w dzieciństwie wpływa na całokształt życia dorosłego.

Niniejszy artykuł zawiera prezentację wyników badań dotyczących związku określonych technik wychowawczych ze spojrzeniem człowieka na siebie w dorosłości. Główny problem badawczy mieści się w pytaniu: Czy istnieje związek między stosowanymi przez rodziców technikami wychowawczymi a samooceną ich dzieci w życiu dorosłym? Problemy szczegółowe natomiast są następujące: Która z technik wychowawczych stosowanych przez rodziców wobec swoich dzieci współwystępuje z najwyższą samooceną w dorosłym życiu? Która z technik wychowawczych stosowanych przez rodziców wobec swoich dzieci współwy-

stępuje z najniższą samooceną w dorosłym życiu? Ostatni problem szczegółowy koncentruje się na pytaniu: Które z analizowanych zmiennych demograficznych wykazują współzależność z samooceną?

DEFINICJE PODSTAWOWYCH POJĘĆ

Samoocena w ujęciu Rosenberga jest „synonimem świadomej postawy wobec *Ja*, a więc emocji związanych z obiektem, jakim jest własne *Ja*, powiązanych z poznawczymi sędziami na swój temat. Samoocena jest to konstrukt subiektywny oparty na percepcji i ocenie własnej osoby”¹.

Zdaniem Rosenberga samoocenę należy ujmować w sposób globalny i szczegółowy. Samoocena globalna jest jednowymiarowa, jest poczuciem własnej wartości, wpływa na samooceny szczegółowe, te zaś dotyczą pełnionych przez jednostkę ról społecznych, wykonywanych zadań, czy też zdolności w węższych dziedzinach życia.

Techniki wychowawcze są to „techniki dyscyplinarne, które nie sprowadzają się do wąsko rozumianej kary lub nagrody, lecz obejmują wszystko, co robią rodzice, aby doprowadzić dziecko do takich standardów zachowania, które sami uznają za właściwe”².

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Problemy badawcze i hipotezy

Główny problem badawczy mieści się w pytaniu:

- Czy istnieje związek między stosowanymi przez rodziców technikami wychowawczymi a samooceną ich dzieci w dorosłym życiu?

Problemy szczegółowe:

- Która z technik wychowawczych stosowanych przez rodziców wobec swoich dzieci współwystępuje z najwyższą samooceną w dorosłym życiu?
- Która z technik wychowawczych stosowanych przez rodziców wobec swoich dzieci współwystępuje z najniższą samooceną w dorosłym życiu?
- Które z analizowanych danych demograficznych wykazują współzależność z samooceną?
- Czy mimo stosowania nieprawidłowych technik wychowawczych przez rodziców człowiek dorosły może cechować się optymalną samooceną?

¹ Dzwonkowska I. i in. *Samoocena i jej pomiar. Pracownia Testów Psychologicznych*, Warszawa 2008, s. 8.

² Gała A. *Inwentarz Rodzicielskich Technik Wychowawczych*, Maszynopis- wersja elektroniczna.

Z postawionych problemów badawczych wynikają następujące hipotezy; główna i szczegółowe:

Istnieje nierozzerwalny związek między stosowaniem przez rodziców technik wychowawczych a samooceną, która zrodzi się w dorosłym życiu;

- najwyższą samooceną cechują się dorośli, wobec których stosowano w dzieciństwie techniki wprowadzania w zasady życia,
- niska samoocena rodzi się wskutek stosowania technik wycofywania swojej miłości przez rodziców,
- współzależność z samooceną wykazują płeć i wykształcenie.

Opis grupy badawczej

W badanej grupie badawczej znalazło się 100 losowo wybranych osób. Byli to ludzie dorośli, pochodzący z różnych środowisk wychowawczych, o zróżnicowanym wykształceniu, wykonujący pracę zarówno umysłową, jak i fizyczną. Respondenci mieścili się w przedziale wiekowym pomiędzy 30 - 40 lat. Przeprowadzając badania, brano pod uwagę czynniki takie jak: płeć i wykształcenie.

Metody badań i procedura badawcza

Wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

- *Inwentarz Rodzicielskich Technik Wychowawczych* według Aleksandry Ewy Gały; składa się on z trzech części i pozwala na zbadanie reakcji rodziców na niektóre zachowania ich dzieci. Dokonywana jest tutaj ocena retrospektywna dorosłych aktualnie osób. Pierwsza część IRTW dotyczy sposobu reagowania rodziców na określone sytuacje w czasie, kiedy dzieci znajdowały się w wieku poniżej 7 lat, druga część dotyczy młodszego wieku szkolnego, czyli do mniej więcej 12 roku życia, natomiast trzecia część dotyczy reakcji typowych na przewinienia dzieci będących w wieku młodzieńczym. Nie dokonywano podziału na reakcje matki i/lub ojca, lecz na techniki, które badane osoby najbardziej zapamiętały. Należy także pamiętać o tym, iż przekonanie respondentów co do stosowanych przez ich rodziców technik wychowawczych w stosunku do nich, gdy byli dziećmi, są ich własnymi odczuciami. Istnieje bardzo wysokie prawdopodobieństwo, że jest to ich indywidualne spostrzeganie ówczesnej rzeczywistości, natomiast z perspektywy rodziców sytuacja wychowawcza mogła wyglądać zupełnie inaczej.
- *Skala Samooceny SES* Rosenberga M. w polskiej adaptacji Dzwonkowskiej I., Lachowicz-Tabaczek K., Łaguny M.; przy użyciu tej skali możliwe jest uchwycenie ogólnego poziomu samooceny, tj. przekonania o własnej wartości.
- Badania miały charakter anonimowy, prowadzone były w listopadzie 2012 roku na terenie miasta Lublina po uprzednim uzyskaniu zgody ankietowanych na ich przeprowadzenie. Czas badania wynosił przeciętnie 10-15 min. Badane osoby były proszone, aby nie zastanawiały się zbyt długo nad

odpowiedziami. Zestawy kwestionariuszy były dostarczane i odbierane osobiście przez osobę prowadzącą badania.

ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Tabela 1. Dominujące techniki wychowawcze a samoocena w dorosłym życiu – statystyki opisowe

Dominująca technika wychowawcza	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum
Wprowadzanie w zasady życia	62	32, 8	5, 7	18	40
Techniki mocy	27	29, 1	4, 8	21	36
Wycofywanie miłości	8	22	3	18	26
Brak techniki dominującej	3	25, 3	2, 3	24	28
Ogółem	100	30, 8	6, 1	18	40

Dane zawarte w tabeli 1. pozwalają zauważyć pewne różnice w samoocenie w dorosłym życiu badanych osób w zależności od dominującej techniki wychowawczej. Najwyższą samooceną cechują się osoby, wobec których stosowano technikę wprowadzania w zasady życia ($M = 32, 8$), niższą – osoby, wobec których stosowano techniki mocy ($M = 29, 1$), zaś najniższą – osoby, wobec których wycofywano miłość ($M = 22$). W grupie osób, u których nie zaobserwowano występowania dominującej techniki wychowawczej, samoocena jest nieco wyższa niż u osób, wobec których wycofywano miłość. W celu sprawdzenia, czy zaobserwowane różnice międzygrupowe są istotne statystycznie, przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji w schemacie międzygrupowym (ANOVA), sprawdzając uprzednio, czy dane spełniają zakładane założenia o normalności rozkładu zmiennej w grupach oraz o jednorodności wariancji. Tę samą zależność przedstawia wykres 1.

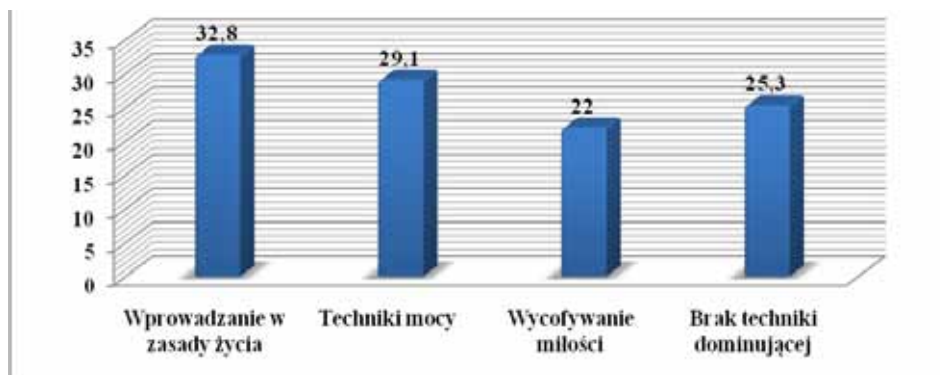
Wykres 1. Średnie samooceny w dorosłym życiu w zależności od dominującej techniki wychowawczej – zestawienie graficzne

Tabela 2 pozwala na ustalenie obecności istotnych statystycznie zależności między technikami wychowania a wysokością samooceny.

Tabela 2. Jednoczynnikowa analiza wariancji dla zmiennej Samoocena w podziale na grupy z różnymi dominującymi technikami wychowawczymi

ANOVA					
Samoocena					
Analiza wariancji	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Między grupami	1040,289	3	346,763	12,41	0,000

Wartość testu $F_{(3)} = 12,41$; $p < 0,01$ co oznacza, że istnieją istotne statystycznie różnice w poziomie samooceny w dorosłym życiu między grupami osób, wobec których stosowano odmienne techniki wychowawcze. Można zatem stwierdzić, iż osoby, wobec których stosowano odmienne dominujące techniki wychowawcze, różnią się istotnie pod względem samooceny.

Kolejna tabela przedstawia średnie wartości samooceny w podziale na grupy ze względu na wykształcenie badanych osób.

Tabela 3. Wykształcenie a poziom samooceny – statystyki opisowe

Wykształcenie	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum
Zawodowe	32	25,9	4,3	18	36
Średnie	33	29,1	3,8	18	36
Wyższe	35	36,7	4,1	19	40
Ogółem	100	30,8	6,1	18	40

Dane zawarte w tabeli 3. i zilustrowane powyższym wykresem pozwalają zauważyć pewne różnice w samoocenie w dorosłym życiu badanych osób w zależności od poziomu wykształcenia. Najwyższą samooceną cechują się osoby z wykształceniem wyższym ($M = 36,7$), niższą – osoby z wykształceniem średnim ($M = 29,1$), zaś najniższą osoby z wykształceniem zawodowym ($M = 25,9$). W celu sprawdzenia, czy różnice te są istotne statystycznie, przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji w schemacie międzygrupowym (ANOVA), sprawdzając uprzednio, czy dane spełniają zakładane założenia o normalności rozkładu zmiennej w grupach oraz o jednorodności wariancji.

Wykres 2. Średnie samooceny w zależności od wykształcenia badanych osób – zestawienie graficzne

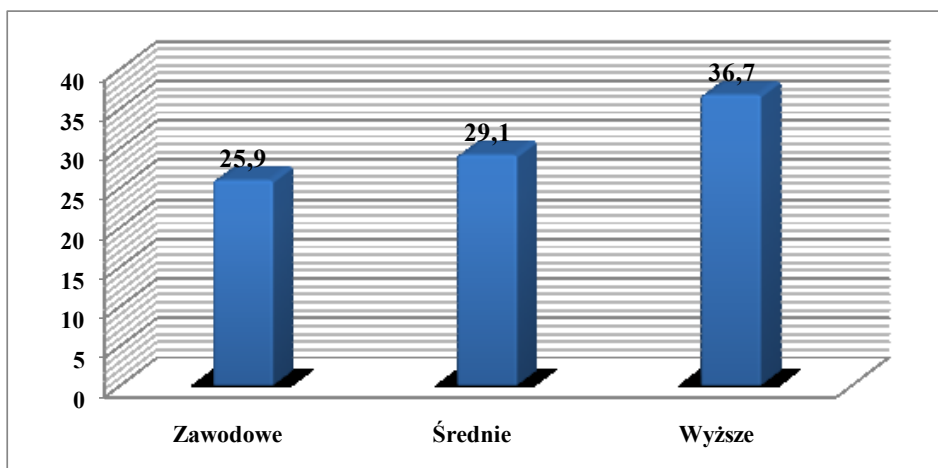


Tabela nr 4 pozwala na ustalenie obecności istotnych statystycznie zależności między wykształceniem a wysokością samooceny.

Tabela 4. Jednoczynnikowa analiza wariancji dla zmiennej Samoocena w podziale na grupy ze względu na wykształcenie

ANOVA					
Samoocena					
Analiza wariancji	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Między grupami	2105, 049	2	1052, 525	63, 111	0, 000

Wartość testu $F_{(2)} = 63,111$; $p < 0,01$ co oznacza, że istnieją istotne statystycznie różnice w poziomie samooceny w zależności od wykształcenia badanych osób. Można więc stwierdzić, iż wykształcenie różnicuje poziom samooceny. Im lepiej wykształcone są osoby badane tym wyższe wyniki w zakresie samooceny uzyskują. W celu dokładnego przeanalizowania wielkości i kierunku różnic między średnimi wartościami samooceny w wyodrębnionych grupach zastosowano test *post-hoc* Gamesa–Howella.

Poniżej przedstawiono średnie wartości samooceny w podziale na grupy ze względu na płeć badanych osób.

Tabela 5. Płeć a poziom samooceny – statystyki opisowe

Płeć	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum
Mężczyźni	45	32, 7	6, 3	18	40
Kobiety	55	29, 2	5, 6	19	40
Ogółem	100	30, 8	6, 1	18	40

Dane zawarte w tabeli 5. i zilustrowane poniższym wykresem pozwalają zauważyć różnicę w samoocenie w dorosłym życiu badanych osób w zależności od płci: mężczyźni cechują się wyższą samooceną. W celu sprawdzenia, czy różnica ta jest istotna statystycznie, przeprowadzono parametryczny test istotności różnic między średnimi „t” dla prób niezależnych, uprzednio sprawdzając, czy dane spełniają kryteria statystyczne (normalność rozkładu zmiennej w obu grupach i jednorodność wariancji).

Wykres 3. Średnie wartości samooceny a płeć– zestawienie graficzne

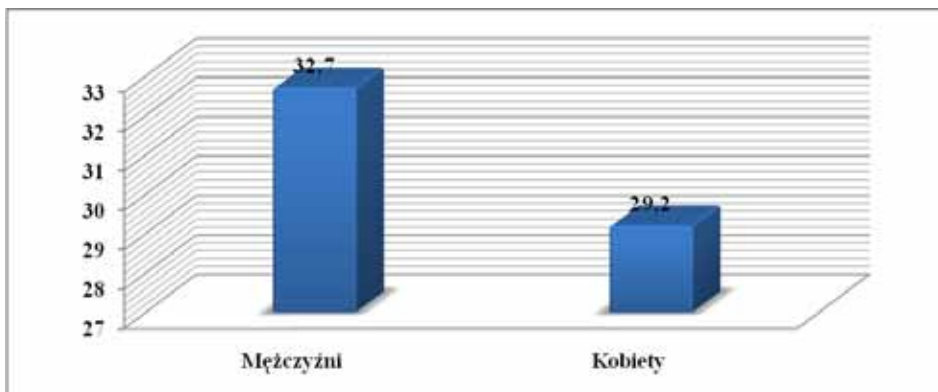


Tabela 6. Płeć a poziom samooceny – test istotności różnic między średnimi

Test „t” dla prób niezależnych			
Różnica średnich	t	df	Istotność (dwustronna)
3, 52525	2, 971	98	0, 004

Wartość testu $t_{(98)} = 2,971$; $p < 0,01$ co oznacza, że różnice międzypłciowe w zakresie samooceny są istotne statystycznie. Zatem mężczyźni przejawiają istotnie wyższą samoocenę, niż kobiety.

ZAKOŃCZENIE

Przedmiotem niniejszej publikacji były zależności między stosowaniem przez rodziców pewnych technik wychowawczych w stosunku do swoich dzieci a ich samooceną w dorosłym życiu. Pytania zawarte w kwestionariuszu badawczym dotyczyły odpowiednio trzech etapów życia: wieku przedszkolnego, szkolnego i młodzieńczego.

Analiza literatury przedmiotu oraz dane uzyskane z badań własnych są zgodne z założeniem, że istnieje ścisły związek pomiędzy rodzicielskimi technikami wychowania a samooceną, jaka wytworzy się w dorosłym życiu.

W celu empirycznego zweryfikowania postawionych hipotez przeprowadzono badania na grupie 100 dorosłych osób między 30 a 40 rokiem życia (44% mężczyzn i 56% kobiet). Respondenci pochodzili z różnych środowisk wychowawczych, posiadali zróżnicowane wykształcenie, wykonywali pracę zarówno

umysłową, jak i fizyczną. Przeprowadzając badania brano pod uwagę czynnik wykształcenia i płci.

Wykorzystano i skorelowano ze sobą metody umożliwiające zbadanie analizowanych zmiennych: Inwentarz Rodzicielskich Technik Wychowawczych według Aleksandry Ewy Gały, oraz Skalę Samooceny SES Rosenberga w polskiej adaptacji I. Dzwonkowskiej i in. Przy użyciu tej skali możliwe było uchwycenie ogólnego poziomu samooceny, tj. przekonania o własnej wartości. Aby udzielić odpowiedzi na postawione w pracy pytania badawcze przeprowadzono analizę statystyczną zebranego materiału.

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdziły zarówno hipotezę główną, jak i hipotezy szczegółowe. Okazały się one zgodne z poglądem o istnieniu związku między stosowaniem przez rodziców określonych technik wychowawczych a samooceną w dorosłym życiu ich dzieci.

Współwystępowanie badanych prawidłowości było zgodne z oczekiwanym: niska samoocena ma związek ze stosowaniem technik wycofywania miłości przez rodziców, a wprowadzanie w zasady życia ma związek z pozytywną samooceną.

Dorośli, w stosunku do których wycofywano miłość rodzicielską w dzieciństwie, stosowano techniki podkreślania wyższości i władzy, przejawiają wiele nieprawidłowych przekonań na temat swojej osoby. Aczkolwiek, jeśli bliżej przyjrzeć się wynikom, można wysnuć wniosek, że brak dominującej techniki wychowawczej jest jeszcze gorszy w skutkach, niż stosowanie technik mocy. Nieokreślony styl wychowania powoduje, że dziecko nie ma jednoznacznego wzoru, a tym samym traci poczucie bezpieczeństwa, nie wie, jak należy się zachowywać, jak postępować, jest zdezorientowane.

W dużym stopniu na samoocenę ma wpływ zdobycie wykształcenia wyższego lub średniego. Mimo stosowania nieprawidłowych technik wychowawczych przez rodziców, człowiek dorosły może wytworzyć dość wysoką samoocenę; jeśli współwystępuje czynnik taki jak zdobycie wykształcenia, znacznie podwyższa on poczucie własnej wartości.

Związek między zdobywaniem wykształcenia a samooceną teoretycznie zdaje się mieć dużą siłę, ale podlega różnicowaniu. Analizując wyniki badań, można zauważyć, że żadna z badanych osób, wobec których wycofywano miłość, nie zdobyła wykształcenia wyższego. Zatem można domniemywać, iż wycofywanie miłości tłumi w dziecku motywację do nauki i rozwoju. W grupie osób z wykształceniem średnim większość stanowią ci, wobec których stosowano technikę wprowadzania w zasady życia (54,5%). Aż 80% osób, wobec których wycofywano miłość, posiada wykształcenie zawodowe, a tylko 20% – wykształcenie średnie. Niezbędne są dalsze badania, aby wykryć silniejsze związki pomiędzy wspomnianymi technikami wychowawczymi a inspiracją do zdobywania wyższego poziomu wykształcenia.

Wyniki badań są także zgodne z przypuszczeniem, że płeć wpływa na wysokość samooceny. Zaobserwowano między innymi, że mężczyźni charakteryzują się ogólnie wyższym poczuciem własnej wartości. Dane dotyczące tej kwestii potwierdziły

to założenie dowodząc, iż mężczyźni cechują się wyższą samooceną. Test istotności różnic międzypłciowych w zakresie samooceny okazał się istotny statystycznie. Zatem wniosek jest taki, że mężczyźni przejawiają istotnie wyższą samoocenę niż kobiety.

Uzasadnienie dla powyższych związków można odnaleźć w literaturze naukowej oraz w prowadzonych w tym zakresie badaniach naukowców. Stwierdza się silny wpływ oddziaływań wychowawczych rodziców na to, jak ich dzieci w przyszłości będą oceniały same siebie.

Człowiek, według większości opinii, kształtuje się jako funkcja elementów konstytucyjnych i środowiskowych. Ponadczasowe słowa J. Locke'a – „człowiek jest niezapisaną kartą, którą wypełnia życie”³ – stanowią źródło ważnych wniosków.

W życiu rodzinnym kształtują się nie tylko poglądy życiowe, ideały i moralność, ale też sposób myślenia i uczucia człowieka. Świadoma postawa wobec własnego Ja i wobec własnych możliwości stanowią nieodzowny warunek szczęścia.

J. Korczak mawiał: „nie ma dzieci, są ludzie”⁴, każdy ma prawo do „bycia tym, kim jest”⁵. Rodzice pragnący wychować swoje dzieci na przekonanych o własnej wartości, szanują ich świat, potrafią autentycznie dostrzec, co jest dla ich dzieci dobre. Wspieranie miłością bezwarunkową kształtuje ludzi wolnych, którzy z twórczą pasją realizują swoje życie.

Zaprezentowane w pracy badania mogą stanowić podstawę do dalszej eksploracji. Są wartościowe, jeżeli chodzi o praktykę pedagogiczno-psychologiczną. Stwierdzone na ich podstawie związki między stosowaniem przez rodziców technik wychowawczych a poczuciem własnej wartości u ich potomstwa nasuwają jeszcze inne problemy badawcze, których weryfikacją warto byłoby się zająć.

BIBLIOGRAFIA

- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar*. Pracownia testów psychologicznych. Warszawa. ISBN 978-83-60733-31-8.
- Gała, A., *Inwentarz Rodzicielskich Technik Wychowawczych. Maszynopis – wersja elektroniczna*.
- www.natemat.pl [wyedytowany: 2013-04-23 g. 12.00-12.29].
- Wykład prof. dr. hab. A. Meissnera. *Pedagogika ogólna*, WSEI Lublin 2011.

³ Wykład prof. dr. hab. A. Meissnera. *Pedagogika ogólna*, WSEI Lublin 2011.

⁴ www.natemat.pl [wyedytowany: 2013-04-23 g. 12.00- 12.29].

⁵ Tamże.

Agata Burdzel, Ewelina Gruszka, Agnieszka Jaskowska,
Urszula Jastrzębska-Socha, Magdalena Makarewicz, Joana
Opala, Inga Rokicka, Wioleta Story, Maciej Światowiec

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, psychologia

Motywacja do podjęcia studiów z psychologii i wizja kariery zawodowej studentów WSEI o różnym poziomie aktywności w organizacjach studenckich

Streszczenie

Problematyka edukacji człowieka dorosłego to obszar nieustannie aktualny, interesujący i choć często podejmowany, nadal poznany niedostatecznie. Istotna, z punktu widzenia podjętych dociekań, wydaje się świadoma decyzja o rozpoczęciu przez młodych ludzi kształcenia na kierunku psychologia, jak i kierowanie procesem edukacji zgodnie z własnymi potrzebami, aspiracjami i zainteresowaniami.

Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie: Czy istnieje związek między motywacją do podjęcia studiów z psychologii i wizją kariery zawodowej studentów Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji o różnym poziomie aktywności w organizacjach studenckich? Stojąc u progu wejścia na rynek pracy, chcieliśmy się przekonać, na ile wizja własnej kariery zawodowej kształtuje wybory studentów psychologii oraz czy podejmowana przez nich aktywność w organizacjach studenckich determinuje ich plany zawodowe. Celem prowadzonych badań było także sprawdzenie, czy w podejmowanych działaniach studenci widzą dla siebie szanse lepszego startu w życiu zawodowym.

Słowa kluczowe

kariery zawodowa, motywacja, aktywność w organizacjach studenckich, wizja kariery zawodowej

TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ NAD MOTYWACJĄ DO PODJĘCIA STUDIÓW PSYCHOLOGICZNYCH

Termin „motywacja” jest powszechnie stosowany i na stałe zagościł nie tylko w słowniku terminów psychologicznych, ale wszedł także do użytku w życiu codziennym. „Mieć silną motywację do czegoś” w języku potocznym oznacza, że ktoś mobilizuje wszystkie swoje siły, aby osiągnąć określony cel, koncentruje na nim całą swoją uwagę i nie spocznie, dopóki go nie osiągnie. W sytuacjach powszednich zdaje się nie przeszkadzać nam fakt, iż „motywacji” nigdy nie dostrzegamy u innych osób bezpośrednio, lecz zawsze wnioskujemy o niej jedynie na podstawie pewnych oznak. Motywacja stanowi tu konstrukcję myślową, której zadaniem jest wyjaśnienie pewnych poszczególnych cech zachowania właściwych dla danej jednostki. U podłoża tych specyficznych zachowań leżą zawsze mniej lub bardziej uświadomione potrzeby osoby (F. Rheinberg, 2006).

Rozumienie i zakres tego pojęcia są jednak znacząco różne w obu tych ujęciach, dlatego też wymaga ono sprecyzowania i ujednolicenia. Rozpatrując termin „motywacja” z punktu widzenia psychologii musimy mieć świadomość, że służy on do „opisu wszelkich mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie, podtrzymanie i zakończenie zachowania. Dotyczy on zarówno mechanizmów zachowań prostych, jak i zachowań złożonych, zarówno mechanizmów wewnętrznych, jak i zewnętrznych” (Łukaszewski, 2005, s. 427). Tak szerokie ujęcie motywacji nasuwa jednak pewne problemy. Istnieje wiele pytań, na które każda teoria motywacji winna udzielać odpowiedzi, choć nie każda z nich wyczerpująco uzasadnia przyjęty pogląd. Pytań jest wiele, a poszczególne koncepcje psychologiczne proponują własne ujęcie motywacji i jej opisu. Za najistotniejsze z nich przyjmuje się m. in. pytania o to, co decyduje o wyborze formy zachowania; jakie mechanizmy podtrzymują aktywność jednostki, a które warunkują zaniechanie danego zachowania, czy też pytanie o to, co sprawia, że określone zachowanie zostaje uznane za pomyślnie zakończone?

Na potrzeby niniejszego artykułu, powstałego na podstawie przeprowadzonych prac badawczych, za wiodącą przyjęto koncepcję motywacji w rozumieniu psychologii humanistycznej.

HIERARCHICZNA STRUKTURA POTRZEB JAKO ŹRÓDŁO MOTYWACJI

Humanistyczna koncepcja motywacji koncentruje się na dążeniach ludzi do samorozwoju. Najpełniejszy jej wyraz oddał Abraham Maslow. Opracowana przez autora teoria zakłada istnienie dwóch mechanizmów motywacyjnych, tj. potrzeb niedoboru oraz potrzeb wzrostu (tzw. metapotrzeb).

Potrzeby pierwszego rodzaju mają strukturę hierarchiczną – od tych najbardziej pierwotnych potrzeb fizjologicznych i bezpieczeństwa, aż po te znajdujące się na najwyższym poziomie określane mianem samorealizacji.

Deprywacja potrzeb fizjologicznych koncentruje uwagę i działanie organizmu na dążeniu do ich zaspokojenia – „Im silniejsza i dłuższa deprywacja, tym silniejsze „owładnięcie” jednostki przez te potrzeby”. Pozostałe potrzeby mają wówczas niewielkie znaczenie lub wręcz nie mają żadnego. Jeśli potrzeby fizjologiczne są systematycznie zaspokajane, przestają wtedy kierować ludzkim zachowaniem.

Zaspokojenie tych potrzeb uruchamia kolejne – potrzeby bezpieczeństwa. Źródłem deprywacji tych potrzeb jest brak stabilności w otoczeniu, chaos, konflikty społeczne, deficyty społeczne, czy różnego rodzaju bodźce zagrażające.

Gdy owe potrzeby także zostaną zaspokojone, na horyzoncie pojawiają się nowe, wyższe potrzeby: miłości i przynależności. Deficyt uczuć, poczucie alienacji i osamotnienia to symptomy deprywacji tych potrzeb, która uruchamia działanie oparte na poszukiwaniu ludzi i sytuacji pozwalających na zaspokojenie potrzeb lub też uruchamia działania modyfikujące otoczenie społeczne, co umożliwi osiągnięcie miłości i poczucia przynależności. Zaspokojenie tych grup potrzeb daje możliwość koncentracji uwagi na potrzebie szacunku. Źródło tych dążeń tkwi w poczuciu niskiej wartości, niskiej pozycji społecznej, poczuciu braku siły, osiągnięć czy kompetencji, ale też w braku prestiżu, złej reputacji itp.

Zaspokojenie – przynajmniej częściowe – potrzeb niższego rzędu pozwala na pojawienie się potrzeb najwyższych, a mianowicie samorealizacji. Owe potrzeby jawią się w różnej formie i uzależnione są od indywidualnych dążeń jednostki. Istotne miejsce w tej grupie potrzeb zajmują potrzeby o charakterze poznawczym, potrzeba rozumienia świata czy potrzeba władzy. Samoaktualizacja jest mechanizmem stawania się sobą, który przejawia się w postaci czystej radości tworzenia, ekspresji, w poczuciu spełnienia i satysfakcji, poczuciu sensu i zadowolenia (Łukaszewski, 2005).

TYPY MOTYWACJI

Problematyka motywacji jest złożona i specyficzna. Z uwagi na potrzeby niniejszego artykułu w skrócie zostaną przedstawione dwa specyficzne mechanizmy motywacyjne.

Motywacja wewnętrzna to „tendencje podmiotu do podejmowania i kontynuowania działania ze względu na samą treść tej aktywności” (Łukaszewski, Doliński, 2005, s. 457).

O jakościowo innej motywacji, czyli o motywacji zewnętrznej, mówimy wówczas, gdy „działanie realizowane jest ze względu na zewnętrzne wobec niego czyn-

niki, mające być konsekwencją jego wykonania lub efektywnego zakończenia” (Łukaszewski, Doliński, 2005, s. 457).

Dużą rolę w tym procesie odgrywa system nagród i kar, których zastosowanie w zależności od sytuacji może mieć charakter informacyjny bądź też instrumentalny, co wpływa na kształtowanie się motywacji wewnętrznej lub zewnętrznej. Wyniki licznych badań wskazują, że osoby nagradzane wyróżniają się niższym poziomem motywacji wewnętrznej niż osoby nienagradzane. Wydaje się, że najprostszego wyjaśnienia tego efektu dostarcza *zasada pomniejszania*, sformułowana przez H. Kelley’a (1972), która mówi, że „im więcej potencjalnych czynników może być przyczyną określonego działania, tym mniejsza jest rola, jaką jednostka przypisuje każdemu z nich (albo – w innym ujęciu tego prawa – tym mniej jednostka jest pewna, że określony czynnik ma właściwość sprawczą)” (Łukaszewski, Doliński, 2005, s. 457).

Na poziom motywacji wewnętrznej negatywnie wpływa również kontrolowanie ludzi wykazujących określoną aktywność i to niezależnie od tego, czy ma ono wymiar bezpośredni, czy też odbywa się przy pomocy kamery telewizyjnej. Innym jeszcze czynnikiem wpływającym na spadek motywacji wewnętrznej może być rywalizacja.

MOTYWACJA DO PODJĘCIA STUDIÓW PSYCHOLOGICZNYCH W ŚWIELE TEORII POTRZEB A. MASŁOWA

Na tle założeń koncepcji psychologicznych człowieka i mechanizmów, takich jak motywacja zewnętrzna i wewnętrzna, warto wyróżnić teorię potrzeb Masłowa oraz przeanalizować rodzaje motywów wynikających z potrzeb, na kanwie których oparł swoją teorię.

Jak już wspomniano, w hierarchii potrzeb Masłowa podstawowe są potrzeby fizjologiczne i bezpieczeństwa. Motywy ich realizacji określone są jako pragmatyczne, związane z zarobkami oraz podstawowymi potrzebami materialnymi człowieka, a także zdobyciem i utrzymaniem pracy. Dotyczą z reguły fundamentalnych kwestii, takich jak: jedzenie, odzież, mieszkanie, regeneracja sił.

Natomiast potrzeby przynależności, szacunku i uznania rodzą motywację o charakterze społecznym. Są one głównie związane z dążeniem do uzyskania określonej pozycji społecznej, awansu zawodowego, bycia autorytetem w oczach innych, potwierdzeniem własnej pozycji zawodowej.

Najwyżej w hierarchii znajdują się potrzeby samorealizacji i autokreacji, generujące motywy natury intelektualnej. Można uznać, że ludzie posiadający motywację o charakterze intelektualnym dążą do poszerzania swojej wiedzy i umiejętności z czystej ciekawości poznawczej, a nie dla uzyskania jakichkolwiek

uprawnień czy certyfikatów. Podejmowany wysiłek intelektualny ma przynieść im samospełnienie i satysfakcję.

Analiza hierarchii potrzeb Masłowa i wynikających z nich motywów pozwala uznać, że motywy pragmatyczne i społeczne to motywy zewnętrzne, natomiast motywy intelektualne to motywy wewnętrzne.

Aktywność, której celem jest uczenie się, zdobywanie nowej wiedzy, doświadczenia i umiejętności odbywać się mogą w ramach tzw. kształcenia formalnego (udział w kursach, szkoleniach, studiach podyplomowych itp.) i nieformalnego (czytanie literatury fachowej i popularnonaukowej, oglądanie programów telewizyjnych, dyskutowanie, obserwowanie innych w miejscu pracy).

Każde z tych działań podejmowane jest z jakiegoś powodu. Z punktu widzenia wizji kariery zawodowej, niezwykle cenną rzeczą zdaje się być analiza indywidualnych motywów podjęcia studiów z psychologii. Analizę tych motywów oparto na dwóch wyżej omówionych mechanizmach motywacyjnych, tj. motywacji zewnętrznej i wewnętrznej.

Źródłem motywacji zewnętrznej może być analiza sytuacji na rynku pracy. Działania zmierzające w kierunku udanego startu na współczesnym rynku pracy może podjąć student, który, zdając sobie sprawę z wymagań stawianym młodym absolwentom uczelni wyższych, stara się wyjść im naprzeciw i już w trakcie studiów podejmuje działania mające na celu zdobycie doświadczenia i konkurencyjnych umiejętności, umożliwiających mu sprawne wejście na rynek pracy, student który śledzi obecne trendy i zapotrzebowanie na określonych specjalistów, jest elastyczny, potrafi dostosować się do wymagań rynku pracy. Tak zorientowany na przeszłość młody człowiek ma szanse czerpać satysfakcję z podejmowanych działań. Wnioski wypływające z takiej analizy mogą być uzasadnieniem dla podejmowania udziału w formach kształcenia, umożliwiających uzyskanie pożądaných na rynku pracy kwalifikacji.

Druga główna kategoria wyjściowa w prezentowanym zestawieniu to motywacja wewnętrzna. Mówimy o niej, gdy jednostka podejmuje aktywność uczenia się i samorozwoju w wyniku własnych zainteresowań, stymulowanych naturalną ciekawością poznawczą, w sytuacji, gdy sam proces uczenia się, poznawania oraz poszerzania wiedzy jest dla jednostki przyjemny i angażujący. Ta kategoria może być rozpatrywana na dwóch kolejnych poziomach, czyli wtedy, gdy podejmowana aktywność uczenia się związana jest z obszarem przyszłej aktywności zawodowej lub gdy jednostka podejmuje aktywność uczenia się niezwiązaną z obszarem zawodowym, ale taką, która umożliwia jej rozwój osobisty.

WIZJA KARIERY ZAWODOWEJ ZGODNIE Z KONCEPCJĄ DONALDA E. SUPERA.

Trudno mówić o sukcesie bez odniesienia się do kariery zawodowej, stanowiącej niezwykle ważny aspekt naszego życia. Praca zawodowa pochłania nam dziś więcej niż jedną trzecią dorosłego życia, dlatego warto robić wszystko, aby czerpać z niej nie tylko korzyści, ale także radość i satysfakcję.

W literaturze z zakresu psychologii zarządzania, teorii organizacji i zarządzania odnaleźć można wiele różnych prób wyjaśnienia terminu kariera zawodowa. Niektóre z nich koncentrują się wyłącznie na wybranych aspektach, inne stanowią bardziej kompleksowe podejście do tego zagadnienia.

Jedną z najczęściej prezentowanych jest definicja zaproponowana przez Donalda E. Supera. Zdaniem autora *kariera zawodowa* jest

„polem zdarzeń składających się na życie; sekwencją kolejnych prac zawodowych i innych ról życiowych, których połączenie wyraża poziom zaangażowania danej osoby w pracę w jej ogólnym wzorcu samorozwoju; seria stanowisk, na których otrzymuje wynagrodzenie lub nie, zajmowanych przez daną osobę od okresu młodzieńczego do okresu emerytalnego, w której zawód jest tylko jednym z wielu połączeń ról związanych z tą pracą, takich jak rola ucznia, pracownika czy emeryta, z rolami pozazawodowymi, takimi jak rola w rodzinie czy społeczeństwie” (Super, 1976, s. 4, za: Herr, Cramer, 2001).

Teoria rozwoju kariery zawodowej Donalda Supera łączy w sobie założenia wielu dziedzin psychologii stosowanej, czerpie m. in. z psychologii różnic indywidualnych, teorii osobowości, psychologii rozwojowej cyklu życia człowieka. Jej interdyscyplinarny kompleksowy charakter czyni ją wartościową z punktu widzenia podjętych rozważań.

W tym ujęciu kariera zawodowa jest szansą na urzeczywistnienie wyobrażenia o sobie umożliwiającą satysfakcję z realizacji swoich zainteresowań. Budowanie wzorców tożsamości zawodowej polega na gromadzeniu doświadczenia zawodowego, które obejmuje takie czynniki jak: dojrzałość zawodowa, planowanie oraz podejmowanie odpowiedzialności (Miś, 2008).

Zdaniem autora ludzie różnią się w zakresie swoich zdolności, zainteresowań, systemów wartości, potrzeb, cech osobowości i obrazu siebie oraz w zakresie znaczenia przypisywanego różnym rolom społecznym. Biorąc pod uwagę powyższe charakterystyki, można powiedzieć, że jednostki są mniej lub bardziej predestynowane do wykonywania określonych zawodów. Każdy z zawodów wymaga bowiem od jednostki specyficznych cech osobowości, zdolności i zainteresowań. Oznacza to, że jedna osoba może wykonywać różne zawody, a jeden zawód – wiele różnych osób. Preferencje i kompetencje zawodowe oraz sytuacje osobiste i zawodowe, dodatkowo też wytworzony obraz własnej osoby podlegają zmianom rozwojowym i zmieniają się pod wpływem zdobywania nowych doświadczeń.

Cykl życiowy można przedstawić w postaci kolejnych faz życia: wzrostu, eksploracji, tworzenia, stabilizacji i schyłku. Wyróżnione fazy dzielą się na jeszcze mniejsze okresy, dla których charakterystyczne są pewne zadania rozwojowe. Kariera zawodowa jest determinowana społeczno-ekonomicznym statusem rodziców, systemem kształcenia i wychowania, zdolnościami umysłowymi i umiejętnościami oraz osobowością jednostki (potrzeby, wartości, cechy, zainteresowania i obraz siebie), a także możliwościami zawodowymi i dojrzałością zawodową jednostki.

Dojrzałość zawodowa to według przywoływanego autora zdolność jednostki do poradzenia sobie jednocześnie z wymaganiami własnymi i otoczenia; stanowi konstrukcję psychospołeczną, która odnosi się do stopnia rozwoju zawodowego w stosunku do etapu życia. Z perspektywy społecznej można określić ją w wyniku porównania realizowanych zadań rozwojowych i zadań, których realizacji oczekuje się od jednostki z racji określonego wieku (Super, 1994). Tak definiowana dojrzałość odnosi się raczej do osób młodych.

W odniesieniu do rozwoju kariery dorosłych Super zastosował natomiast określenie *adaptacja do kariery*. W odróżnieniu od procesualnego charakteru dojrzałości adaptacja do kariery stanowi umiejętność utrzymywania równowagi między środowiskiem osobistym a zawodowym, dzięki zdolności do autorefleksji, decydowania o sobie, planowania w dłuższej perspektywie czasowej oraz poszukiwania i zajmowania kolejnych pozycji w karierze życiowej (Savickas, 1994).

Rozwój zawodowy jednostki może być wspomagany poprzez ułatwienie rozwijania jej własnych umiejętności i zainteresowań, a także może pomóc w budowaniu obrazu siebie. Proces rozwoju zawodowego polega na kształtowaniu i urzeczywistnianiu zawodowego obrazu siebie. Jest wynikiem wzajemnych oddziaływań odziedziczonych zdolności, doświadczeń edukacyjnych, możliwości odgrywania różnych ról społecznych oraz oceny kompetencji do odgrywania roli przez kolegów i przełożonych. Aktywność zawodowa jest jednym z podstawowych czynników organizujących strukturę osobowości. Zależność ta jest uwarunkowana przede wszystkim przez tradycyjne postrzeganie ról społecznych, stereotypów płci.

Kompromis między czynnikami indywidualnymi a społecznymi, pomiędzy obrazem siebie a rzeczywistością, jest realizowany w procesie odgrywania ról społecznych w fantazji lub w rzeczywistych działaniach. Zadowolenie jednostki z życia i wykonywanej pracy zależy od zakresu, w jakim jednostka znajduje właściwy rynek dla swoich zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wartości. Zależą one od określenia pozycji jednostki w zawodzie, sytuacji w miejscu pracy i stylu życia zgodnym z rolami realizowanymi w fazie wzrostu i eksploracji, które jednostka uznaje za odpowiednie i właściwe. Stopień satysfakcji jednostki z życia jest proporcjonalny do stopnia, w jakim może ona urzeczywistnić obraz siebie.

ETAPY KARIERY ZAWODOWEJ

Społeczeństwo przygotowuje człowieka do pełnienia określonych ról społecznych od najmłodszych lat życia. Pierwszą i najważniejszą grupą społeczną, w której wzrastamy, jest rodzina. To ona w znacznym stopniu ukierunkowuje nasze przyszłe plany zawodowe. Przygotowanie po podjęcia i pełnienia określonej roli zawodowej obejmuje kilka ważnych etapów, które są ściśle związane z określonymi fazami rozwoju człowieka w cyklu życia.

W swojej koncepcji Super (1983; za: Hornowska, Paluchowski, 2002) proponował specyfikację stadiów rozwojowych w zakresie kariery zawodowej, które towarzyszą fazom ogólnego rozwoju człowieka. Każdy z okresów życia człowieka silnie wiąże się z jego rozwojem zawodowym, wyznaczając jednostce zadania do realizacji typu: wzrost, eksploracja, tworzenie, stabilizacja oraz schyłek. Zadania te wiążą się z subiektywnym obrazem siebie, przyjmując różne formy w kolejnych etapach życia. Umiejętność sprostania poszczególnym zadaniom rozwojowym jest wyznacznikiem poziomu dojrzałości jednostki.

W rozwoju kariery człowieka wyróżniamy zatem pięć faz:

1. *Faza wzrostu*, obejmująca czas między 4. a 14. rokiem życia; charakteryzuje się procesem kształtowania i rozwijania obrazu siebie poprzez identyfikację dziecka z osobami znaczącymi w jego życiu. W tej fazie wyznacznikiem kariery zawodowej są potrzeby i odgrywanie ról społecznych w zabawie, załączki zainteresowań, czyli preferowane rzeczy i działania, oraz wstępna samoocena własnych umiejętności w stosunku do wymagań poszczególnych zawodów.

2. *Faza eksploracji*, przypada na okres od 15 do 24 lat; to moment w życiu, w którym obserwuje się kształtowanie obrazu siebie przez wypróbowywanie różnych ról społecznych oraz zawodowe doświadczenia w ramach szkoły i w czasie wolnym oraz w podejmowanych działaniach. W tej fazie jednostka dokonuje pierwszych wyborów (w dyskusjach, fantazjach, próbach pracy) w oparciu o własne potrzeby, zainteresowania, umiejętności, wartości oraz realne możliwości. W nieco późniejszym okresie dominują rozwiązania uwzględniające rzeczywiste możliwości, kształtowane przez wejście na rynek pracy, kształcenie profesjonalne i próby urzeczywistniania obrazu *Ja*. W ostatnim etapie tej fazy jednostka wybiera najbardziej prawdopodobny obszar aktywności zawodowej, podejmuje pierwsze prace i testuje je w kategoriach zawodu i pracy wykonywanej przez cały okres aktywności zawodowej.

3. *Faza tworzenia* pojawia się między 25. do 44. rokiem życia; charakteryzuje się poszukiwaniem przez jednostkę stałego miejsca zatrudnienia po dokonaniu wyboru głównego kierunku zatrudnienia w wyniku wcześniejszych prób lub specjalistycznego kształcenia. W fazie tej następuje wiele zmian decyzyjnych w aspekcie określania własnej pozycji zawodowej, czy też ustalania braku preferencji do wykonywania danego zawodu (okres od 25. do 30. roku życia). W ciągu następnych piętnastu lat występuje ukształtowany wzorzec kariery zawodowej

oraz podejmowanie prac realizujących ten wzorzec. Czas ten stanowi najbardziej twórczy okres pod względem aktywności zawodowej.

4. *Faza stabilizacji* (od 45 do 65 lat); aktywność jednostki sprowadza się do podejmowania działań stabilizujących wybraną drogę kariery zawodowej. Dominuje raczej motywacja do rozwijania realizowanych rodzajów aktywności niż do podejmowania nowych.

5. *Faza schyłku* (powyżej 65 lat) charakteryzuje się zmniejszeniem tempa pracy, ograniczaniem zakresu obowiązków i czasu pracy ze względu na zmniejszające się możliwości fizyczne i psychiczne oraz ograniczenia społeczne. Nieco później, powyżej 71 lat, następuje całkowite zakończenie aktywności zawodowej i pogodzenie się z tym faktem (Hornowska, Paluchowski, 2002).

CZYNNIKI DETERMINUJĄCE WYOBRAŻENIA WŁASNEJ KARIERY ZAWODOWEJ

Każda kariera ma charakter indywidualny, wyjątkowy, uzależniony od wyborów dokonywanych przez daną osobę. Ma charakter dynamiczny i rozwija się przez całe życie. Obejmuje nie tylko sprawy zawodowe, ale również problemy związane z okresem poprzedzającym zatrudnienie oraz okresem po zakończeniu aktywności zawodowej, także problemy integracji ról zawodowych z innymi: w rodzinie, społeczności bądź modelami spędzania czasu wolnego. Na kształt kariery zawodowej mają wpływ najwcześniejsze lata życia, dlatego powinna ona być starannie zaplanowana. Najważniejsze jest wyznaczenie realnych celów, które chcemy osiągnąć w trakcie naszego życia zawodowego. Do największych korzyści planowania kariery należy: poczucie, że jest się „kowalem własnego losu”, świadomy wybór drogi zawodowej z przekonaniem o jej słuszności, analiza własnych możliwości i świadomość swoich zalet, satysfakcja z wykonywanego zawodu, wzrost atrakcyjności w oczach pracodawcy.

Biorąc pod uwagę realia współczesnego rynku pracy, podkreśla się znaczenie wiedzy jako jednego z głównych, jeśli nie podstawowego czynnika rozwoju zawodowego. Z tego wypływa wniosek, że w miarę wkraczania w XXI wiek umiejętności zdobyte w procesie edukacyjnym oraz te związane z pracą zawodową muszą się wzajemnie uzupełniać i przenikać. Zdolności i osiągnięcia szkolne oraz konkretne umiejętności zawodowe stają się podstawowymi elementami procesu indywidualnego rozwoju kariery zawodowej. Taka sytuacja sprawia, że osobom o minimalnym przeszkoleniu oraz braku odpowiednich umiejętności zdobywania wiedzy grożą ciągle zwolnienia, bezrobocie czy zmiany miejsca zamieszkania w poszukiwaniu pracy, którą będą w stanie wykonywać.

OBRAZ IDEALNEGO SPECJALISTY W ZAWODZIE PSYCHOLOGA – DONIESIENIA Z BADAŃ

Z. B. Gaś (2011) zwrócił uwagę, że sam obraz idealnego specjalisty w zawodzie jest istotnym predyktorem jakości funkcjonowania w roli studenta w przypadku studiów w zakresie psychologii. Istotną rolę odgrywa sama osoba przyszłego psychologa, a więc jego wszechstronna dojrzałość (fizyczna, psychiczna, duchowa i społeczna), która jest gwarantem etycznego działania w zawodzie. Szczególnie ważnym elementem jest poznanie i uwzględnienie w procesie edukacyjnym charakterystyki psychologicznej studentów, a jednym z jej elementów są procesy motywacyjne. To one uruchamiają, podtrzymują i kończą aktywność ukierunkowaną na osiągnięcie swojego celu kształcenia zawodowego, zwerbalizowanego w formie obrazu idealnego specjalisty w zawodzie.

Badaniami autorstwa Z. B. Gasia zostali objęci studenci rozpoczynający naukę na kierunku psychologia. Jako narzędzie badawcze wykorzystano *Listę Przymiotników ACL-37*. Wybór tego narzędzia umożliwił analizę jakości 3 kluczowych, z punktu widzenia modelu procesu, wymiarów *Ja*: poczucie kompetencji, poczucie autonomii, poczucie bliskości.

Wyniki badań pozwoliły wyodrębnić trzy wzorce idealnego psychologa w oczach studentów. Pierwszy z nich, najbardziej wyidealizowany, można określić jako *psycholog przewodnik*. To osoba ze zdecydowaną pozytywną samooceną, wysoce konwencjonalna i przystosowana, bardzo skuteczna w działalności zadaniowej, niezwykle towarzyska i przyjacielska w relacjach międzyludzkich, sprawnie radząca sobie w sytuacjach trudnych, z silną wiarą we własne siły, mocno stojąca na ziemi, z przewagą inteligencji nad oryginalnością, z bardzo wysokim poczuciem spełniania swoich ideałów rozwojowych.

Najmniej pozytywny obraz idealnego psychologa, którego możemy określić mianem *psychologa poszukującego uznania*, to w odczuciu badanych osoba, którą, obok pewności siebie i zaradności życiowej, wyróżnia niekonwencjonalność, dystans wobec otoczenia, ograniczona wrażliwość na sprawy i problemy innych osób oraz umiarkowane przystosowanie osobiste.

Trzecia grupa studentów zbudowała obraz *psychologa wspierającego*, podkreślając w tym wzorcu szczególnie pozytywne relacje interpersonalne i stosunek do ludzi idealnego psychologa, wskazując przede wszystkim na jego wyrozumiałość, opiekuńczość, gotowość do przyjmowania ról podrzędnych oraz wrażliwość i delikatność (Gaś, 2011).

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

PROBLEMY I HIPOTEZY BADAWCZE

W niniejszej pracy przyjęto następujący problem badawczy:

Czy istnieje związek pomiędzy motywacją do podjęcia studiów z psychologii i wizją kariery zawodowej studentów WSEI o różnym poziomie aktywności w organizacjach studenckich?

Odpowiedzią na tak postawione pytanie badawcze są następujące hipotezy:

1. Istnieje związek pomiędzy motywacją do podjęcia studiów z psychologii i podejmowaniem aktywności w organizacjach studenckich.
2. Istnieje związek między wizją kariery zawodowej i przynależnością do organizacji studenckich.

ZMIENNE I WSKAŹNIKI

Przyjęto następujące zmienne:

- zmienna zależna – wizja kariery zawodowej studentów WSEI;
- zmienna niezależna – motywacja do podjęcia studiów z psychologii
- zmienna kryterialna – podejmowanie przez studentów aktywności w organizacjach studenckich m. in.: wolontariat, Akademickie Centrum Wsparcia Rówieśniczego, Kolo Naukowe *Innowacja*, Samorząd Studencki.

Wskaźniki, które stanowiły niejako odpowiedź na postawiony problem badawczy, to dla:

- zmiennej zależnej – odpowiedzi w ankiecie dotyczące wizji kariery zawodowej;
- zmiennej niezależnej – odpowiedzi w ankiecie na temat motywacji do podjęcia studiów z psychologii;
- zmiennej kryterialnej – odpowiedzi w ankiecie na temat aktywności w organizacjach studenckich.

CHARAKTERYSTYKA GRUPY

Badaniami objęto grupę studentów psychologii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji. Wśród badanych studentów najliczniejszą grupę stanowili ci, którzy wybrali specjalność *psychoprofilaktyka i pomoc psychologiczna* (22 osoby), było to 39,3% osób badanych. Drugą, co do wielkości grupę stanowili studenci specjalności *psychologia sądowa i penitencjarna*, wskazało ją 20 osób, czyli 35,7% osób badanych. Najmniej liczną grupę reprezentowali studenci specjalności *psychologia społeczna*, wskazało ją 14 osób, co stanowi 25% respondentów.

Tabela 1. Aktywność w organizacjach studenckich respondentów

Aktywność w organizacjach studenckich		Brak aktywności w organizacjach studenckich		ogółem	
N	%	N	%	N	%
35	62.5	21	37,5%	56	100

W grupie studentów objętych badaniem 10 osób jest aktywnych zawodowo (17, 9% respondentów), pozostałe 46 osób nie pracuje (82.1%).

Spośród osób objętych badaniem 35 deklaruje przynależność do organizacji studenckich, co stanowi 62,5% ankietowanych, pozostałych 21 osób (37,5%) nie wskazało aktywności w organizacjach studenckich.

WIELKOŚĆ GRUPY, KRYTERIUM DOBORU PRÓBY

Badania przeprowadzono w grupie studentów psychologii II i III roku (tryb stacjonarny) liczącej 56 osób, w tym 48 kobiet (85,7% respondentów) oraz 8 mężczyzn (14,3% badanych). Dobór grupy był celowy, a próba miała charakter kwotowy.

NARZĘDZIE BADAWCZE

W pracy badawczej zastosowano ankietę własnej konstrukcji składającą się z metryczki, która zawierała podstawowe informacje o respondentach, takie jak: płeć, wiek, specjalność, aktywność zawodowa, przynależność do organizacji studenckich, oraz z pytań dotyczących motywów wyboru studiów z psychologii. Zadaniem każdego respondenta było określenie przy pomocy 5-punktowej skali, w jakim stopniu dane stwierdzenie pasuje do niego. Przykładem takiego stwierdzenia jest: *Zainteresowanie naukami objętymi kierunkiem studiów*.

Ostatnia część ankiety składała się z pytań dotyczących wizji kariery zawodowej oraz planowanego sposobu poszukiwania pracy i preferowanego środowiska pracy.

Pytanie otwarte: *Czym dla Ciebie jest kariera zawodowa?*, dotyczyło sposobu definiowania kariery zawodowej przez respondentów i umożliwiała całkowitą swobodę wypowiedzi, a wypowiedzi respondentów zostały zaszeregowane w cztery kategorie: samorealizacja, poszerzanie kompetencji zawodowych, korzyści materialne, inne.

W części pytań zawartych w trzeciej części ankiety studenci mogli wybrać jedną z trzech odpowiedzi: *tak*, *nie* lub *nie wiem*. Pytanie dotyczące planów zawodowych studentów po ukończeniu studiów dawało możliwość wielokrotnego wyboru. W pytaniach dotyczących sposobu poszukiwania miejsca i środowiska pracy należało nadać rangę odpowiedziom zawartym w ankiecie. Zadaniem respondentów w ostatnim pytaniu, odnoszącym się do planowanego miejsca pracy, był wybór pięciu spośród dwudziestu propozycji środowisk pracy i uszeregowania

nie ich (nadanie rangi) według stopnia atrakcyjności w odniesieniu do planowanej kariery zawodowej.

ORGANIZACJA BADAŃ

Badania przeprowadzono 10 maja 2012 roku. Badani zostali poinformowani o celu badania, omówiono instrukcję udzielania odpowiedzi, jak również zapewniono osobom badane o całkowitej anonimowości przeprowadzonego badania. Badanie spotkało się z pozytywnym odbiorem wykładowców i studentów.

PROCEDURY STATYSTYCZNE

Do opisu próby zastosowano test istotności różnic Chi-kwadrat Pearsona, test rang U- Manna-Whitney'a oraz porównanie procentowe uzyskanych wyników. Wykorzystanie powyższych metod służyło uzyskaniu odpowiedzi na postawione pytanie badawcze i weryfikacji przyjętych hipotez.

WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

PREZENTACJA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Przedstawione w dalszej części artykułu wyniki badań własnych stały się odpowiedzią na postawioną wyżej tezę, że istnieje związek pomiędzy motywacją do podjęcia studiów z psychologii i wizją kariery zawodowej studentów WSEI o różnym poziomie aktywności w organizacjach studenckich.

ZWIĄZEK POMIĘDZY MOTYWACJĄ DO PODJĘCIA STUDIÓW Z PSYCHOLOGII I PODEJMOWANIEM AKTYWNOŚCI W ORGANIZACJACH STUDENCKICH

Analiza wyników wykazała, że występuje istotna różnica między motywacją do podjęcia studiów z psychologii i przynależnością do organizacji studenckich w zakresie następujących motywów wyboru studiów:

- dążenia do realizacji własnych marzeń; wśród osób aktywnych w organizacjach studenckich 88% zaznaczyło odpowiedź *całkiem prawdziwe*, przy czym tę samą odpowiedź zaznaczyło 40% badanych w grupie osób nieaktywnych w organizacjach studenckich;
- poczucia powołania zawodowego; wśród studentów deklarujących przynależność do organizacji studenckich 45% tej grupy osób zaznaczyło odpowiedź *całkiem prawdziwe*; wśród osób niedeklarujących aktywności

w organizacjach studenckich taką samą odpowiedź zaznaczyło jedynie 9,5% badanych;

- nadziei na wykonywanie satysfakcjonującej pracy; w grupie osób deklarujących przynależność do organizacji studenckich odpowiedź o największym nasileniu zanotowało 57% osób z tej grupy, przy czym wśród osób nieaktywnych w organizacjach studenckich odpowiedzi *całkiem prawdziwe* udzieliło 14% badanych.

Ponadto zaobserwowano tendencję do niekierowania się wyborem znajomych jako motywu wyboru studiów. Wśród studentów deklarujących przynależność do organizacji studenckich odpowiedź *całkiem nieprawdziwe* zaznaczyło 65% osób, a wśród osób niedeklarujących aktywności w organizacjach studenckich tę odpowiedź wskazało 47% badanych w tej grupie osób.

W przypadku pozostałych motywów wyboru studiów nie stwierdzono istotnych różnic.

Tabela 2. Motywy wyboru studiów z psychologii z uwzględnieniem podziału na osoby deklarujące aktywność w organizacjach studenckich i brak aktywności w organizacjach studenckich

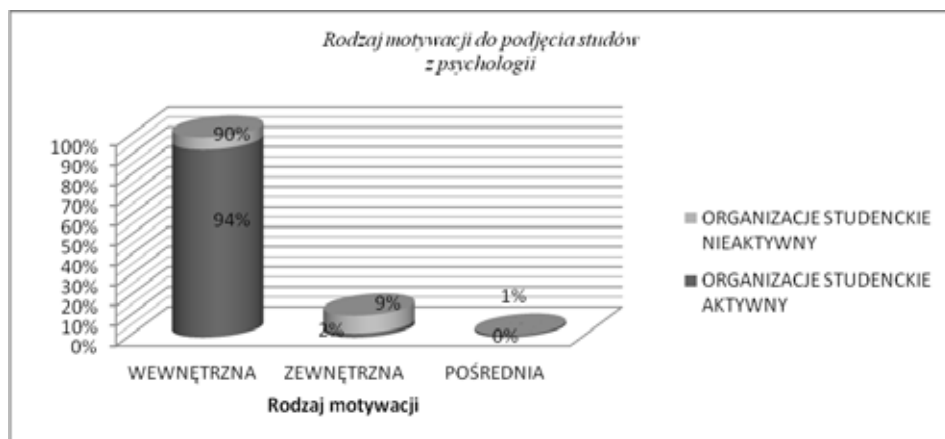
MOTYWY WYBORU STUDIÓW	ORGANIZACJA STUDENCKA	A		B		C		D		E			df	poziom istotności (p)
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Zainteresowanie naukami objętymi kierunkiem studiów	AKTYWNY	1		0		4	11	9	25	21	60	5,949	4	p < 0,05
	NIEAKTYWNY	0	0	2	9	4	19	7	33	8	38			
Prestiż kierunku	AKTYWNY	2	5	5	14	5	14	14	40	9	25	2,080	4	p < 0,05
	NIEAKTYWNY	2	9	1	4	3	14	11	52	4	19			
Uznanie kierunku za gwarantujący rozwój intelektualny	AKTYWNY	0	0	3	8	2	5	16	45	14	40	3,756	4	p < 0,05
	NIEAKTYWNY	1	4	0	0	2	9	10	47	8	38			
Chęć realizowania własnych marzeń	AKTYWNY	0	0	0	0	2	5	2	5	31	88	17,381	2	,000
	NIEAKTYWNY	0	0	0	0	2	9	11	52	8	38			
Pewność szybkiego znalezienia pracy po zakończeniu studiów	AKTYWNY	1	2	6	17	13	37	11	31	4	11	2,396	4	p < 0,05
	NIEAKTYWNY	1	4	2	9	5	23	10	47	3	14			
Nadzieja na uzyskanie wysokich zarobków po zakończeniu studiów	AKTYWNY	2	5	7	20	8	22	14	40	4	11	5,657	4	p < 0,05
	NIEAKTYWNY	1	4	0	0	5	23	10	47	5	23			
Poczucie powołania zawodowego	AKTYWNY	0	0	1	2	4	11	14	40	16	45	9,821	3	,020
	NIEAKTYWNY	0	0	2	9	7	33	10	47	2	9			
Chęć kontynuowania rodzinnych tradycji zawodowych	AKTYWNY	29	82	2	5	2	5	0	0	2	5	4,584	3	p < 0,05
	NIEAKTYWNY	17	80	4	19	0	0	0	0	0	0			
Przypadek	AKTYWNY	26	74	5	14	3	8	0	0	1	2	3,022	3	p < 0,05
	NIEAKTYWNY	13	61	3	14	5	23	0	0	0	0			

Nadzieja na wykonywanie satysfakcjonującej pracy	AKTYWNY	0	0	0	0	1	2	14	40	20	57	9,979	2	,007
	NIEAKTYWNY	0	0	0	0	1	4	17	80	3	13			
Sugestia znajomych, że nadajesz się do zawodu psychologa	AKTYWNY	7	20	4	11	8	22	8	22	8	22	6,419	4	p < 0,05
	NIEAKTYWNY	3	14	2	9	4	19	11	52	1	4			
Kierowanie się wyborami przyjaciół, znajomych	AKTYWNY	23	65	3	8	5	14	2	5	2	5	8,014	4	,091
	NIEAKTYWNY	10	47	8	38	2	9	1	4	0	0			

A – całkiem nieprawdziwe, B – raczej nieprawdziwe, C – częściowo nieprawdziwe, częściowo prawdziwe, D – raczej prawdziwe, E – całkiem prawdziwe.

Motywy wyboru kierunku studiów dodatkowo zostały skategoryzowane według trzech rodzajów motywacji:

1. wewnętrznej – zainteresowanie naukami objętymi kierunkiem studiów, uznanie kierunku za gwarantujący rozwój intelektualny, chęć realizowania własnych marzeń, poczucie powołania zawodowego, chęć kontynuowania rodzinnych tradycji zawodowych, nadzieja na wykonywanie satysfakcjonującej pracy;
2. zewnętrznej – prestiż kierunku, pewność szybkiego znalezienia pracy po zakończeniu studiów, nadzieja na uzyskiwanie wysokich zarobków po zakończeniu studiów, przypadek, sugestia znajomych dotyczące predyspozycji do wykonywania zawodu psychologa, kierowanie się wyborami przyjaciół, znajomych;
3. pośredniej – motywacja wewnętrzna i zewnętrzna.



Na podstawie tego podziału zweryfikowano, czy istnieje istotna różnica między rodzajem motywacji do podjęcia studiów z psychologii i przynależnością do organizacji studenckich. Analiza wyników wykazała istotną różnicę między rodzajem motywacji do podjęcia studiów z psychologii i przynależnością do organizacji studenckich. Studenci deklarujący przynależność do organizacji studenckich, wybierając studia z psychologii kierowani byli motywacją wewnętrzną ($\chi^2 =$

0,014 df = 10; i). W przypadku motywacji zewnętrznej występuje brak istotności różnic ($\chi^2 = 0,553$; df = 14; n.i.).

ZWIĄZEK MIĘDZY WIZJĄ KARIERY ZAWODOWEJ I PRZYNALEŻNOŚCIĄ DO ORGANIZACJI STUDENCKICH

W dalszej części przedstawiono wyniki badań dotyczących wizji kariery zawodowej wśród studentów psychologii.

Definiując, czym jest kariera zawodowa, ankietowani udzieli odpowiedzi, które zostały podzielone na trzy główne kategorie, odzwierciedlające postrzeganie kariery zawodowej.

W sposób jednoznaczny, umożliwiającą klasyfikację odpowiedzi w jednej z kategorii zdefiniowało karierę 39 osób, co stanowi 69% osób badanych. Pozostali respondenci definiowali karierę zawodową w sposób umożliwiającą zakwalifikowanie definicji do większej liczby kategorii.



Kariera zawodowa jest postrzegana przez studentów psychologii WSEI przez pryzmat *samorealizacji* (57%*, 76%**¹) i *poszerzania kompetencji zawodowych* (45%*, 42%**), czyli zaspokajania najwyższych potrzeb w piramidzie Masłowa. Przez pryzmat *korzyści materialnych* karierę zawodową widzi 17% studentów angażujących się w działania organizacji studenckich oraz 23% studentów nie działających w takich organizacjach. Czwarta kategoria *inne*, w której znalazły się m. in. takie odpowiedzi jak „koniecznością” i „zapełnieniem życia”, była właściwa dla 4% aktywnych i 5% studentów nieaktywnych w organizacjach studenckich.

Dla 32% respondentów kariera zawodowa jest najważniejsza, 96% ankietowanych planuje swój rozwój zawodowy, a 75% deklaruje, że posiada wizję własnej kariery zawodowej. Prace w zawodzie psychologa planuje 84% studentów. Niemal

¹ Oznaczenia: * – studenci aktywni w organizacjach studenckich; ** – studenci nieaktywni w organizacjach studenckich.

wszyscy respondenci (98%) uważają, że udział w dodatkowych szkoleniach i kursach pomoże im w przyszłości w znalezieniu pracy. Za działanie pomocne w znalezieniu pracy 71% osób badanych uznaje czytanie książek i prasy branżowej.

Tabela 3. Wizja kariery zawodowej studentów psychologii WSEI

WIZJA KARIERY	ODPO- WIEDZI	DZIAŁALNOŚĆ W ORGANIZACJACH STUDENCKICH						Wartość χ ²	df	poziom istotności (p)
		TAK		NIE		OGÓŁEM				
		N	%	N	%	N	%			
Czy kariera zawodo- wa jest dla ciebie najważniejsza?	TAK	12	34	6	28,5	18	3	2,392	2	n.i.
	NIE	15	42	13	62	28	50			
	NIE WIEM	8	22	2	9,5	10	17			
Czy planujesz swój rozwój zawodowy?	TAK	35	100	19	90	56	100	3,457	2	n.i.
	NIE	0	0	1	4	1	2			
	NIE WIEM	0	0	1	4	1	2			
Czy posiadasz już własną wizję kariery zawodowej?	TAK	28	80	14	7	42	75	1,576	2	n.i.
	NIE	4	11	5	23	9	16			
	NIE WIEM	3	8	2	9,5	5	9			
Czy w przyszłości zamierzasz pracować w zawodzie zgodnym z kierunkiem obecny- ch studiów?	TAK	30	85	17	80	47	83	1,169	2	n.i.
	NIE	1	2	2	9,5	3	5			
	NIE WIEM	4	11	2	9,5	6	10			
Czy uważasz, że uc- zestnictwo w dodat- kowych szkoleniach i kursach pomoże Ci w przyszłości w znale- zieniu pracy?	TAK	35	100	20	95	55	98	1,697	1	n.i.
	NIE	0	0	0	0	0	0			
	NIE WIEM	0	0	1	4	1	2			
Czy uważasz, że czy- tanie książek i prasy branżowej pomoże Ci w przyszłości w znalezieniu pracy?	TAK	25	71	15	71	40	71	,640	2	n.i.
	NIE	3	8,5	3	14	6	10			
	NIE WIEM	7	20	3	14	10	17			

Analiza danych nie wykazała istotnych różnic w omawianych aspektach między grupami studentów aktywnie działających w organizacjach studenckich a tymi, którzy nie deklarują przynależności do tych organizacji.

Założyć działalność gospodarczą związaną z kierunkiem studiów zamierza 39% ankietowanych. Podjąć dalszą edukację na studiach podyplomowych lub doktoranckich planuje odpowiednio 67% i 53% studentów. Natomiast chęć podjęcia pracy bądź też założenia działalności gospodarczej, ale niezwiązanej z kierunkiem kształcenia, deklaruje odpowiednio 23% i 16% respondentów.

Tabela 3. Plany zawodowe studentów psychologii WSEI

PLANY ZAWODOWE	DZIAŁALNOŚĆ W ORGANIZACJACH STUDENCKICH						Wartość χ^2	df	poziom istotności (p)
	TAK		NIE		OGÓŁEM				
	N	%	N	%	N	%			
Rozpocząć pracę w zawodzie psychologa	30	85	18	85	48	85	,000	1	p < 0,05
Podjąć pracę niezwiązaną z kierunkiem studiów	8	22	5	23	13	23	,007	1	p < 0,05
Założyć działalność gospodarczą związaną z kierunkiem studiów	16	45	6	28	22	39	1,617	1	p < 0,05
Założyć działalność gospodarczą niezwiązaną z kierunkiem studiów	7	20	2	9,5	9	16	1,068	1	p < 0,05
Podjąć dalszą edukację na studiach doktoranckich	20	57	10	47	30	53	,479	1	p < 0,05
Podjąć dalszą edukację na studiach podyplomowych	25	71	13	61	38	67	,546	1	p < 0,05

Nie zanotowano istotnych różnic w planach związanych z przyszłą ścieżką kariery zawodowej między studentami aktywnymi bądź nieaktywnymi w organizacjach studenckich.

Studenci deklarują, że w pierwszej kolejności pracy będą poszukiwać w miejscu zamieszkania – 50% ankietowanych. W innej miejscowości, ale niedaleko miejsca zamieszkania chce szukać pracy 30% respondentów. Natomiast 19% badanych jest gotowych przenieść się tam, gdzie będą mieli szansę znaleźć pracę. Wyjazd za granicę nie cieszył się popularnością wśród studentów, aż 78% z nich wskazało tę możliwość jako ostatnią.

Tabela 5 Strategia poszukiwania pracy (lokalizacja) studentów psychologii WSEI]

STRATEGIA POSZUKIWANIA PRACY (lokalizacja)	RANGA	DZIAŁALNOŚĆ W ORGANIZAC- JACH STUDEN- KICH		BRAK DZIAŁALNOŚCI W ORGANIZACJACH STUDENCKICH		OGÓŁEM		Wartość χ^2	df	poziom istotności (p)
		N	%	N	%	N	%			
W miejscu zamieszkania	1	18	51	10	47	28	50	5,079	4	p < 0,05
	2	7	20	1	4	8	14			
	3	5	14	7	33	12	20			
	4	4	11	3	14	7	12,5			
W innej miejscowości, nieдалeko miejs- ca zamieszkania	1	11	31	6	28	17	30	,214	3	p < 0,05
	2	14	40	9	42	23	41			
	3	9	25	5	23	14	25			
	4	1	2	1	4	2	3,5			
Przenieść się tam, gdzie będzie praca	1	6	17	5	23	11	19	6,201	4	p < 0,05
	2	8	22	10	47	18	32			
	3	18	51	6	28	24	42			
	4	1	2	0	0	1	2			
Wyjadę za granicę	1	0	0	0	0	0	0	4,735	3	p < 0,05
	2	5	14	1	4	6	10			
	3	1	2	3	14	4	7			
	4	27	77	17	80	44	78			

Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że w odniesieniu do miejsca poszukiwania pracy nie ma istotnych różnic między grupami studentów aktywnych bądź nieaktywnych w organizacjach studenckich.

Kontakt osobisty z pracodawcą jako najlepszy sposób poszukiwania pracy uznaje 73% ankietowanych, w dalszej kolejności ogłoszenia w prasie 12,5%, ogłoszenia w Internecie i za pośrednictwem portali społecznościowych – 9% i 2%, poszukiwanie pracy przez znajomych – 3,5%.

W kwestii preferowanego środowiska pracy najczęściej studenci wymieniają: własny gabinet (15%*, 10%**), policję (11%*, 12%**), sąd (13%*, 9%**), zakład karny i zakład poprawczy (po 11%*, 8%**), własną działalność gospodarczą (13%*, 6%**), firmę szkoleniową (13%*, 5%**).

Najmniejszym zainteresowaniem cieszą się środowiska, tj. ochotnicze hufce pracy (1%*), domy pomocy społecznej (1% w obu grupach), przedszkola (7%*, 2%**).

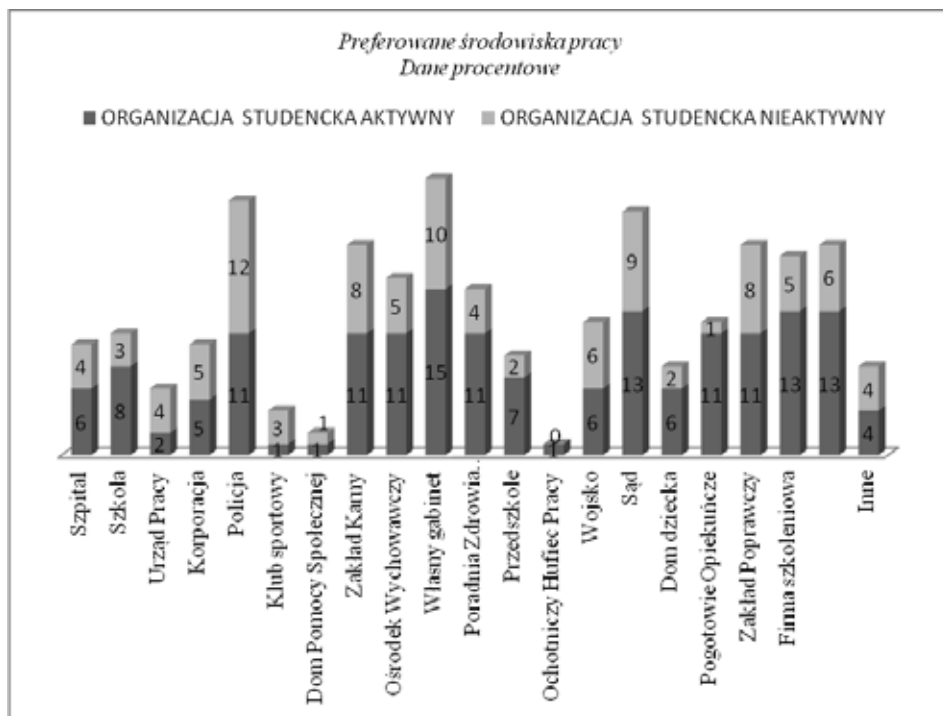


Tabela 6. Strategia poszukiwania pracy (kanał komunikacyjny) studentów psychologii WSEI

STRATEGIA POSZUKIWANIA PRACY (kanał komuni- kacyjny)	RANGA	DZIAŁALNOŚĆ W ORGANIZACJACH STUDENCKICH		BRAK DZIAŁALNOŚCI W ORGANIZACJACH STUDENCKICH		OGÓŁEM		Wartość χ^2	df	poziom istotności (p)
		N	%	N	%	N	%			
Ogłoszenia w prasie	1	4	11	3	14	7	12,5	4,947	4	p < 0,05
	2	5	14	8	38	13	23			
	3	14	40	6	28	20	35			
	4	10	28	3	14	13	23			
	5	2	5	1	4	3	5			
	6	0	0	0	0	0	0			
Ogłoszenia w In- ternecie	1	2	5	3	14	5	9	5,672	4	p < 0,05
	2	16	45	5	23	21	37			
	3	7	20	9	42	16	28,5			
	4	8	22	3	14	11	19			
	5	3	8,5	1	4	3	5			
	6	0	0	0	0	0	0			

Portale społecznościowe	1	1	2	0	0	1	2	6,286	6	p < 0,05
	2	3	8,5	0	0	3	5			
	3	3	8,5	1	4	4	7			
	4	9	25	7	33	16	28,5			
	5	15	42	13	61	28	50			
	6	2	5	0	0	2	3,5			
Kontakt osobisty z pracodawcą	1	27	77	14	66	41	73	3,366	5	p < 0,05
	2	1	2	3	14	4	7			
	3	2	5	1	4	3	5			
	4	1	2	1	4	2	3,5			
	5	3	8,5	2	9	5	9			
	6	1	2	0	0	1	2			
Przez znajomych	1	1	2	1	4	2	3,5	3,937	6	p < 0,05
	2	9	25	5	23	14	25			
	3	6	17	4	19	10	17			
	4	6	17	7	33	13	23			
	5	10	28	4	19	14	25			
	6	1	2	0	0	1	2			
Inne	1	0	0	0	0	0	0	2,133	3	p < 0,05
	2	1	2	0	0	1	2			
	3	0	0	0	0	0	0			
	4	0	0	0	0	0	0			
	5	0	0	0	0	0	0			
	6	13	37	11	52	24	42			

Wyniki nie wykazują istotnych różnic w zakresie planowanego sposobu poszukiwania pracy przez studentów psychologii między studentami o deklarowanej aktywności bądź deklarowanym braku aktywności w organizacjach studenckich.

WERYFIKACJA HIPOTEZ

Przeprowadzona analiza wyników badań potwierdza pierwszą z postawionych hipotez mówiącą o związku między motywacją do podjęcia studiów z psychologii a przynależnością do organizacji studenckich.

Hipoteza mówiąca o związku wizji kariery zawodowej z przynależnością do organizacji studenckich nie znalazła potwierdzenia.

WNIOSKI Z BADAŃ

Studenci deklarujący przynależność do organizacji studenckich kierowali się w wyborze studiów motywacją wewnętrzną, tj. chęcią realizowania własnych marzeń, poczuciem powołania zawodowego, nadzieją na wykonywanie satysfakcjonującej pracy.

Może to wynikać z różnych wzorców idealnego specjalisty w zawodzie psychologa posiadanych przez badanych studentów, o których pisał Z. B. Gaś. Jak wspomniano, wyróżnił on w swoich badaniach trzy grupy studentów o różnych wyobrażeniach na temat psychologa, a mianowicie obraz: *psychologa przewodnika*, *psychologa poszukującego uznania* oraz *psychologa wspierającego*. Przepusz-

czenie to należałoby zweryfikować w kolejnych badaniach dotyczących związku motywacji do pracy w zawodzie psychologa z posiadanym obrazem psychologa.

W związku z tym, że badania przeprowadzono jedynie w grupie studentów psychologii studiów dziennych, w przyszłości planuje się przeprowadzenie analogicznych badań w grupie studentów psychologii studiujących w trybie niestacjonarnym i dalszą weryfikację przyjętych hipotez w odniesieniu do wszystkich studentów psychologii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.

BIBLIOGRAFIA

- De Catanzaro, D. A. (2003). *Motywacje i emocje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gaś, Z. B. (2011). Obraz „idealnego specjalisty w zawodzie” jako predyktor jakości funkcjonowania w roli studenta. Saran J. (red.), *Student jako podmiot we współczesnej edukacji*. Lublin: Wydawnictwo Innovatio Press.
- Hornowska, E., Paluchowski, W. J. (2002). Technika badania ważności pracy D. E. Supera, Strykowska M. (red.), *Współczesne organizacje, wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*. Poznań: Wydawnictwo Humaniora.
- Hornowska, E., Paluchowski, W. (1993). Technika badania ważności pracy. Model teoretyczny i wstępne wyniki. J. Brzeziński (red.), *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Łukaszewski, W. (2005). Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych. J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łukaszewski, W., Doliński, D. (2005). Mechanizmy leżące u podstaw zachowania. J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Miś, A., (2008). Kształtowanie karier w organizacji. H. Król, A. Ludwicyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rheinberg, F. (2006). *Psychologia motywacji*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Joanna Opala, Inga Rokicka

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, psychologia

Poziom optymizmu a oczekiwania płacowe przedstawicieli branży budowlanej

Streszczenie

Artykuł ma na celu zobrazowanie, w jaki sposób poziom optymizmu wpływa na oczekiwania płacowe u przedstawicieli handlowych z branży budowlanej. Celem badań było wskazanie korelacji między poziomem optymizmu a oczekiwaniami płacowymi u respondentów. Do przeprowadzenia badań posłużył Kwestionariusz Optymizmu Seligmana oraz ankieta własnej konstrukcji. Praca przedstawiciela wymaga pewności siebie, energii, umiejętności zjednywania sobie ludzi. Przedstawiciel handlowy nie powinien zrażać się negatywnymi opiniami czy też oporem ze strony klientów, do czego niezbędny jest optymizm.

Analiza wyników badań wykazała, że 77,8% badanych przedstawicieli handlowych to wielcy pesymiści, tylko jedna osoba (2,8% respondentów) okazała się wielkim optymistą. Przeprowadzone badania wskazują na brak istotności różnic pomiędzy poziomem optymizmu a oczekiwaniami finansowymi przedstawicieli handlowych branży budowlanej.

Wysokie wyniki, które handlowcy uzyskali w skali pesymizmu można próbować rozpatrywać w kontekście kryzysu w branży budowlanej, który w znaczący sposób wpływa na wykonywanie zakładanych planów sprzedażowych i nie sprzyja optymistycznemu nastawieniu wśród przedstawicieli handlowych.

Słowa kluczowe

optymizm, oczekiwania płacowe, przedstawiciel handlowy, kryzys

WPROWADZENIE

Praca zajmuje większą część życia ludzi aktywnych zawodowo. Pytanie o to, czy praca daje nam szczęście i co pomaga w budowaniu naszego szczęścia w pracy, każda z osób pracujących powinna zadawać sobie niemal codziennie. Między zadowoleniem z pracy a ogólną satysfakcją z życia istnieje silny związek, zadowolenie z pracy wpływa również na nasze zdrowie psychiczne i fizyczne (Agryle, 2004), natomiast na to, jak sobie radzimy w pracy ma wpływ poczucie optymizmu. Dlatego w naszej pracy badawczej postanowiłyśmy skoncentrować się na optymizmie, który może stać się sposobem zarówno na rozwojowe, jak i społeczne budowanie poczucia szczęścia człowieka.

KRYZYS I OCZEKIWANIA PŁACOWE

Nawet tak drobna zmiana w atmosferze jak trzepot motyli skrzydeł może doprowadzić do zmiany toru ruchu, opóźnienia, przyspieszenia, a także do zapobieżenia tornadu w Teksasie (Kotler, Caslione, 2009). Podobne zależności możemy odnaleźć w świecie biznesu. Wystarczy zaostrezenie kryteriów przyznawania kredytów hipotecznych, aby cały rynek budowlany ogarnęła reakcja łańcuchowa: opóźnienia w regulowaniu należności dla producentów i dostawców, opóźnienia w wypłacaniu wynagrodzeń pracowników, a w najgorszym przypadku niewypłacalność i upadek producenta czy wykonawcy usług. Ten oto scenariusz biznesowy sprawia, że Polska powoli staje się rekordzistą europejskim w niechlubnym rankingu liczby bankructw (eGospodarka.pl).

„Koniunktura w budownictwie oceniana jest coraz bardziej pesymistycznie, a narastające problemy w zakresie regulowania zobowiązań doprowadziły do upadłości wielu firm budowlanych. W minionym roku 2012 we wszystkich branżach było to 877 przedsiębiorstw, a co czwarte z nich było firmą budowlaną. Sądowo ogłoszono w 2012 roku upadłość 218 podmiotów. To oznacza wzrost o 49% w porównaniu z rokiem poprzednim. Niezależnie od rodzaju działalności firm, główną przyczyną upadłości są zatory płatnicze” (eGospodarka.pl).

Zadaniem przedstawiciela handlowego jest pozyskanie i obsługa klientów zatrudniającej go firmy. Spoczywa na nim obowiązek osiągania określonych poziomów sprzedaży (zazwyczaj miesięcznej, kwartalnej oraz rocznej), a do jego typowych zadań należy m.in. budowanie sieci dystrybucji, obsługa handlowa klientów w wyznaczonym regionie, co w efekcie ma doprowadzić do osiągnięcia zakładanych przychodów w firmie. Przedstawiciele handlowi to jedna z najliczniejszych grup zawodowych w Polsce. Praca przedstawiciela wymaga pewności siebie, energii, umiejętności zjednywania sobie ludzi. Przedstawiciel handlowy nie powinien zrażać się negatywnymi opiniami czy też oporem ze strony klientów,

dlatego oprócz wiedzy i umiejętności sprzedażowych, które można nabyć, praca przedstawiciela wymaga też specyficznych kompetencji miękkich, które często wynikają z osobowości kandydata (prnews.pl).

Kryzys w branży budowlanej utrudnia realizację planów sprzedażowych, a tym samym nie sprzyja pełnym optymizmu oczekiwaniom płacowym wśród przedstawicieli hadlowych. To, ile zarabiamy, ma znaczący wpływ na nasze zadowolenie z pracy, a brak odpowiedniego wynagrodzenia może spowodować obniżenie wydajności pracy (Schultz, Schultz, 2011). Oczekiwanie, że nasze działanie przyniesie określony wynik powstaje wskutek przekonania o tym, że włożony w pracę wysiłek warunkuje poziom jej wykonania. Locke i Latham twierdzą, że pracownicy zazwyczaj odczuwają zadowolenie z pracy, jeśli są m. in. sprawiedliwie wynagradzani za jej wysoki poziom i otrzymują sprawiedliwe nagrody, tj. podstawowe wynagrodzenie (Chmiel, 2002).

Przy uwzględnieniu wymiaru biologicznego i społecznego, zachowaniem człowieka rządzi potrzeba. Niektórzy autorzy używają zamiennie pojęć „potrzeba i oczekiwanie”. „Oczekiwanie to prawdopodobieństwo spełnienia wartości, potrzeba natomiast to fizjologiczny lub psychologiczny brak, który sprawia, że pewne cele są atrakcyjne, a inne nie” (Sekuła, 2010). Motywacyjne teorie oczekiwań opierają się na założeniu, że ludzie motywują oczekiwane przez nich potencjalne korzyści. Uzyskanie satysfakcjonującego wynagrodzenia (lub innych motywatorów) spowoduje, że pracownik będzie wykonywał swoją pracę na najwyższym poziomie również po otrzymaniu nagrody (Sekuła, 2010).

„Vroom zwraca uwagę na ważność wynagrodzenia. Maksymalizacja dochodów z pracy dla wielu pracowników może być tak ważna, że będą dążyć do ich osiągnięcia bez względu na inne warunki, głównie przez intensyfikację wysiłku. Tak więc wartość przypisywana i odczuwana nagrody nie jest obiektywną cechą do oceny wysiłku, lecz jest różna dla poszczególnych osób. Jeden z pracowników nie wyrazi zgody na kopanie rowów za minimalną płacę, a inny podejmie taką pracę” (Sekuła 2010).

Można przypuszczać, że mimo przeszkód oddzielających jednostkę od pożądanego wyniku sprzedaży, optymizm da determinację do dalszego wykorzystania umiejętności i motywacji w dążeniu do założonego celu. Natomiast determinacja i wytrwałość prowadzą do optymizmu, który staje się samospełniającym prorocstwem na sukces (Adidam, Srivastava, 2001).

OPTYMIZM

PRZEGLĄD GŁÓWNYCH TEORII PSYCHOLOGICZNYCH

Przez lata (do końca lat siedemdziesiątych XX wieku) optymizm uważano za pewnego rodzaju „deficyt psychologiczny, oznakę niedojrzałości lub słabości charakteru, podczas gdy zbalansowana, realistyczna ocena własnych widoków na przyszłość była oznaką zdrowia umysłowego, dojrzałości i siły” (Peterson 2000 za: Carr, 2009). Trudno jednak w kategoriach deficytu psychologicznego rozpatrywać umiejętność traktowania przeciwności losu jak wyzwania, przekształcania sytuacji problemowych w nowe możliwości, poświęcania wielu godzin na doskonalenie swoich umiejętności, wytrwałość w poszukiwaniu nowych rozwiązań, czy umiejętność odbicia się od dna po kolejnym niepowodzeniu (Schulman, 1999). Tak postępuje optymistą.

Inklinacja pozytywna, czyli pozytywne nastawienie wartościujące powodujące skłonność do odbierania rzeczywistości w kategoriach pozytywnych to główna przesłanka teorii optymizmu J. Czapińskiego. „U większości ludzi procesy poznawcze faworyzują to, co pozytywne, a przyczyn tego faworyzowania należy doszukiwać się w budowie i sposobach funkcjonowania mózgu ludzkiego” (Stach, 2006). Jak pisze Czapiński, korzyści z optymizmu są różnorodne i wymierne, jako że pełni on istotną funkcję, umożliwiając kształtowanie jakości życia, a osobom szczęśliwym po prostu żyje się lepiej (Czapiński, 2012).

Regulacyjna teoria Scheiera i Carvera jako główny motyw aktywności człowieka wysuwa dążenie do osiągania wyznaczonych przez jednostkę celów, których wybór zależy od optymistycznej oceny własnych możliwości. Optymizm jest osobowościową, względnie stałą i niezależną cechą. Optymistą oczekuje, że w życiu spotkają go raczej dobre niż złe rzeczy (Czerw, 2010). To oczekiwanie pozytywnych wydarzeń w życiu nazywany optymizmem dyspozycyjnym (*dispositional optimism*), który „funkcjonuje jako mechanizm regulacyjny w tym sensie, że staje się czynnikiem wewnętrznym ważnym, a niekiedy nawet decydującym o wyborze celów i ukierunkowaniu aktywności na ich urzeczywistnienie” (Stach, 2006).

Teoria wyuczonej bezradności oraz stylu wyjaśniania, które pozostają ze sobą w ścisłym związku, stanowią podwalinę koncepcji Martina E. P. Seligmana. Wyuczona bezradność to poddanie się, przemyślane zaniechanie działania, które wynika z przekonania o tym, że podjęta aktywność nie przyniesie pożądanego skutku. Wyuczona bezradność modyfikuje styl wyjaśniania, czyli sposób, w jaki tłumaczymy to, co nam się w życiu przytrafia. Styl wyjaśniania decyduje o tym, czy człowiek jest optymistą, czy pesymistą, a kształtuje się w dzieciństwie.

Seligman przedstawił trzy wymiary stylu wyjaśniania: stałość, zasięg i personalizację. Optymiści wierzą, że niepowodzenia są chwilowe, pesymiści natomiast przypisują wszelkim niepowodzeniom stały charakter. Zasięg dotyczy tłumaczenia niepowodzeń zjawiskami, które mogą mieć zasięg uniwersalny (niepowodzenie w jednej sferze życia rzutuje na wszystkie inne) lub ograniczony (niepowo-

dzenie nie ma wpływu na funkcjonowanie w innych sferach życia człowieka). Personalizacja natomiast dotyczy osobistej sprawczości. Pomyślne wydarzenia w życiu tłumaczone podjęciem własnej aktywności to personalizacja wewnętrzna, charakterystyczna dla optymistów. Personalizacja zewnętrzna, przypisująca pomyślne wydarzenia działalności innym osobom czy zbiegowi okoliczności, jest charakterystyczna dla pesymistycznego stylu wyjaśniania (Seligman, 1993).

Badania Seligmana, przeprowadzone przy współudziale firmy ubezpieczeniowej „Metropolitan Life”, ukazały praktyczne możliwości zastosowania teorii w praktyce biznesowej. Tworząc tzw. „oddziały specjalne”, w których kadra składała się z optymistów nieprzygotowanych merytorycznie do pracy agenta ubezpieczeniowego (kandydaci nie zdali wymaganego testu *Profil Zawodowy*), udowodnił, że styl wyjaśniania ma wpływ na wyniki handlowców. Optymiści z „oddziałów specjalnych” firmy sprzedawali co najmniej tyle samo polis, co optymiści z oddziałów regularnych (w ciągu pierwszego roku eksperymentu sprzedali również o 21 procent więcej polis niż przygotowani do pracy pesymiści z oddziałów regularnych firmy) (Seligman, 1993).

Według Seligmana to optymizm właśnie stanowi o sukcesach w karierze zawodowej. „Wpływa on także pozytywnie, a w niektórych sytuacjach zbawiennie na stan zdrowia i długość życia. Jest również ważnym składnikiem dobrego nastroju oraz poczucia zadowolenia i radości z życia” (Seligman 1993 za: Stach, 2006).

METODOLOGIA

PROBLEMY I HIPOTEZY BADAWCZE

W niniejszej pracy badawczej postawione zostało następujące ogólne pytanie badawcze:

1. Czy przedstawiciele handlowi branży budowlanej o różnym poziomie optymizmu mają różne oczekiwania płacowe?

Postawiono też następujące pytania szczegółowe:

- 1.1. Czy przedstawiciele handlowi branży budowlanej o różnym poziomie stałości optymizmu mają różne oczekiwania płacowe?
- 1.2. Czy przedstawiciele handlowi branży budowlanej o różnym poziomie zasięgu optymizmu mają różne oczekiwania płacowe?
- 1.3. Czy przedstawiciele handlowi branży budowlanej o różnym poziomie personalizacji optymizmu mają różne oczekiwania płacowe?

Odpowiedzią na postawione ogólne pytanie badawcze jest następująca hipoteza:

1. Przedstawiciele handlowi branży budowlanej o różnym poziomie optymizmu mają różne oczekiwania płacowe.

Sformułowano też następujące hipotezy szczegółowe:

- 1.1. Przedstawiciele handlowi branży budowlanej o różnym poziomie stałości optymizmu mają różne oczekiwania płacowe.
- 1.2. Przedstawiciele handlowi branży budowlanej o różnym poziomie zasięgu optymizmu mają różne oczekiwania płacowe.
- 1.3. Przedstawiciele handlowi branży budowlanej o różnym poziomie personalizacji optymizmu mają różne oczekiwania płacowe.

ZMIENNE I WSKAŹNIKI

Zostały przyjęte następujące zmienne:

- zmienna zależna – oczekiwania płacowe przedstawicieli handlowych z branży budowlanej;
- zmienna niezależna – poziom optymizmu;
- zmienne kontrolowane – wiek, płeć, wykształcenie, miejsce zamieszkania.

Wskaźniki przedstawiono dla:

- zmiennej zależnej – odpowiedzi w ankiecie dotyczące oczekiwań płacowych przedstawicieli handlowych (pyt. nr 18,19, 20, 21, 22);
- zmiennej niezależnej – odpowiedzi w kwestionariuszu do pomiaru poziomu optymizmu M. Seligmana;
- zmiennych kontrolowanych – odpowiedzi w ankiecie (pyt. nr 1, 2, 3, 4, 5).

CHARAKTERYSTYKA GRUPY

Tabela 1. Wielkość firmy

Wielkość firmy	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
od 1 do 19 pracowników	6	16,7	16,7	16,7
od 20 do 99 pracowników	12	33,3	33,3	50,0
od 100 do 499 pracowników	11	30,6	30,6	80,6
od 500 pracowników	7	19,4	19,4	100,0
ogółem	36	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne

Badaniami zostali objęci przedstawiciele handlowi z branży budowlanej z siedmiu firm działających na terenie całej Polski. Wśród badanych najliczniejszą grupę stanowili handlowcy pracujący w małych przedsiębiorstwach zatrudniających

od 20 do 99 pracowników (12 osób, co stanowi 33,3% osób objętych badaniami). Kolejną co do wielkości grupą przedstawicieli handlowych byli ci, którzy zatrudnieni są w średnich przedsiębiorstwach od 100 do 499 pracowników (11 osób, co stanowi 30,6% respondentów). W dużych firmach, zatrudniających powyżej 500 osób, pracuje 7 spośród osób badanych, co stanowi 19,4% całej grupy. Najmniej liczną grupę stanowią przedstawiciele zatrudnieni w małych przedsiębiorstwach, zatrudniających do 19 pracowników (6 osób, co stanowi 16,7% badanych osób).

Tabela 2. Wykształcenie

Wykształcenie	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
średnie ogólnokształcące	1	2,8	2,8	2,8
średnie zawodowe	14	38,9	38,9	41,7
policealne	3	8,3	8,3	50,0
wyższe zawodowe (inżynier)	5	13,9	13,9	63,9
wyższe (licencjat, magister)	13	36,1	36,1	100,0
ogółem	36	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne

Wśród przebadanych przedstawicieli handlowych najwięcej (14 osób) ma wykształcenie średnie zawodowe, co stanowi 38,9% całej grupy. 13 respondentów to osoby z wykształceniem wyższym licencjackim lub magisterskim (36,1% badanych). Pięciu respondentów ma wykształcenie wyższe inżynierskie (stanowi to 13,9%), 3 osoby posiadają wykształcenie policealne (8,3%osób badanych). Tylko jedna osoba spośród respondentów ma wykształcenie średnie ogólnokształcące (2,8%).

WIELKOŚĆ GRUPY, KRYTERIUM DOBORU PRÓBY

Tabela 3. Płeć

Płeć		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
ważne	mężczyzna	30	83,3	83,3	83,3
	kobieta	6	16,7	16,7	100,0
	ogółem	36	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne

Badania przeprowadzono w grupie 36 przedstawicieli handlowych, 6 kobiet (co stanowiło 16,7% respondentów) oraz 30 mężczyzn (co odpowiadało 83,3% badanych).

Tabela 4. Wiek

N	ważne	36
	braki danych	0
średnia		36,50
minimum		28
maksimum		56

Źródło: opracowanie własne

Średnia wieku badanych przedstawicieli handlowych wyniosła 36,5 roku. Najmłodszy z respondentów miał 28 lat, a najstarszy 56 lat. Dobór grupy był celowy, a próba miała charakter kwotowy.

Tabela 5. Miejsce zamieszkania

Miejsce zamieszkania	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
wieś	9	25,0	25,0	25,0
miasto do 25 tys.	2	5,6	5,6	30,6
miasto od 26 tys. do 100 tys.	9	25,0	25,0	55,6
miasto powyżej 100 tys.	16	44,4	44,4	100,0
ogółem	36	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne

Największa grupa respondentów (16 osób) mieszka w miastach powyżej 100 tysięcy mieszkańców, co stanowi 44,4% badanej grupy. Tylko 2 osoby mieszkają w małych miastach do 25 tysięcy mieszkańców (5,6% spośród respondentów). Identyczna liczba osób (po 9) mieszka na wsi i w miastach od 26 tysięcy do 100 tysięcy mieszkańców (po 25% badanych).

NARZĘDZIA BADAWCZE

W pracy badawczej zastosowano kwestionariusz do pomiaru poziomu optymizmu Martina E. P. Seligmana „Sprawdź czy jesteś optymistą” oraz ankietę własnej konstrukcji. Ankieta składała się z metryczki, która zbierała podstawowe informacje o respondentach (płeć, wiek, miejsce zamieszkania) oraz pytań dotyczących oczekiwań płacowych przedstawicieli handlowych z branży budowlanej. Ankietę podzielono na dwie części: pierwsza dotyczyła obecnej sytuacji finansowej, w jakiej znajdują się poszczególni respondenci, druga zaś obejmowała pytania dotyczące sytuacji, w jakiej poszczególni badani chcieliby się znaleźć. Zadaniem respondentów było zaznaczenie właściwej odpowiedzi w pytaniu. Pytania dotyczące oczekiwań finansowych to pytania jednokrotnego wyboru, z wyszczególnionymi przedziałami kwotowymi. Natomiast pytania dotyczące oczekiwań pozafinansowych były pytaniami wielokrotnego wyboru. Przykładem takiego pytania jest: *Jakie dodatkowe świadczenia powinien Panu/Pani zapewnić pracodawca?*

Każde z pytań zawierało też opcję wyboru „inne” i jednocześnie było pytaniem otwartym, co umożliwiało całkowitą swobodę wypowiedzi. Badani nie wymienili jednak innych oczekiwań niż te, które zaproponowały autorki ankiety w pytaniu. Pytanie o formę oczekiwań płacowych, jak również pytanie o rodzaj wyników, od których powinna zależeć dodatkowa forma wynagrodzenia, były pytaniami wielokrotnego wyboru i zawierały opcję „inne”, gwarantującą swobodę wypowiedzi, z której badani nie skorzystali.

ORGANIZACJA BADAŃ

Badania przeprowadzono w kwietniu 2013 roku, online, z wykorzystaniem platformy ankietyzacji Google. Każdy z badanych został telefonicznie poinformowany o celu badania, z każdym z respondentów omówiono instrukcję udzielania odpowiedzi, jak również zapewniono osoby badane o całkowitej anonimowości przeprowadzanych prac badawczych. Badanie spotkało się z pozytywnym odbiorem wśród respondentów, szczególnie pierwsza część dotycząca poziomu optymizmu. Druga część dotycząca poziomu oczekiwań płacowych, zwłaszcza pytania dotyczące obecnych i oczekiwanych progów zarobkowych, zaowocowały dodatkowymi pytaniami o anonimowość. Mimo zapewnień o całkowitej anonimowości, nie wszyscy zdecydowali się wziąć udział w badaniu, co spowodowało zmniejszenie planowanej grupy badawczej o połowę.

PROCEDURY STATYSTYCZNE

Do opisu próby zastosowano statystyki opisowe, tabele częstości oraz tabele krzyżowe chi-kwadrat. Do analizy danych wykorzystano program statystyczny SPSS. Wykorzystanie tych metod posłużyło uzyskaniu odpowiedzi na postawione pytania badawcze oraz weryfikacji przyjętych hipotez.

WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Przedstawione w dalszej części pracy wyniki badań własnych posłużyły sprawdzeniu hipotezy głównej i trzech hipotez szczegółowych:

1. Przedstawiciele handlowi branży budowlanej o różnym poziomie optymizmu mają różne oczekiwania płacowe.
 - 1.1. Przedstawiciele handlowi branży budowlanej o różnym poziomie stałości optymizmu mają różne oczekiwania płacowe.

1.2. Przedstawiciele handlowi branży budowlanej o różnym poziomie zasięgu optymizmu mają różne oczekiwania płacowe.

1.3. Przedstawiciele handlowi branży budowlanej o różnym poziomie personalizacji optymizmu mają różne oczekiwania płacowe.

Po przeprowadzeniu badań dotyczących poziomu optymizmu przedstawicieli handlowych branży budowlanej, do uszeregowania oraz policzenia wyników wykorzystano sposób liczenia wyników proponowany przez Martina Seligmana i odpowiednim przedziałom punktowym w każdej ze zmiennych przyporządkowano następujące wartości:

1. wielki optymistą,
2. umiarkowany optymistą,
3. przeciętny optymistą,
4. umiarkowany pesymistą,
5. wielki pesymistą – człowiek, który potrzebuje zmiany.

Tabela 6. Poziom optymizmu

Poziom optymizmu	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
wielki optymistą	1	2,8	2,8	2,8
przeciętny optymistą	3	8,3	8,3	11,1
przeciętny pesymistą	4	11,1	11,1	22,2
wielki pesymistą	28	77,8	77,8	100,0
Ogółem	36	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne

Analiza wyników wykazała, że 77,8% badanych przedstawicieli handlowych to wielcy pesymiści. Przeciętni pesymiści to 11,1% respondentów (4 osoby), 3 przedstawicieli handlowych jest przeciętnymi optymistami, co daje 8,3% badanej grupy. Najmniej, bo tylko jedna osoba jest wielkim optymistą (2,8% respondentów).

W celu przeprowadzenia bardziej szczegółowej analizy poziomu optymizmu u respondentów obliczono osobno (zgodnie z wytycznymi Seligmana) wszystkie wyniki typu „N”, a więc: styl, zasięg i personalizację wyjaśniania niepomyślnych wydarzeń oraz wszystkie wyniki typu „P”, czyli: styl, zasięg i personalizację wyjaśniania pomyślnych wydarzeń.

Tabela 7. Styl, zasięg i personalizacja wyjaśniania niepomyślnych wydarzeń

Wynik ogólny typu „N”	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
umiarkowany optymistą	3	8,3	8,3	8,3
przeciętny optymistą	1	2,8	2,8	11,1
umiarkowany pesymistą	20	55,6	55,6	66,7
wielki pesymistą	12	33,3	33,3	100,0
Ogółem	36	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione w tabeli wyniki pokazują, że najwięcej, bo 20 respondentów (co stanowi 55,6% grupy badawczej), osiągnęło wyniki na poziomie umiarkowanego pesymisty w wyniku ogólnym „N” (niepomyślnych wydarzeń). Drugą co do wielkości grupą są wielcy pesymiści – 12 osób (33,3% badanych). Trzy osoby są umiarkowanymi optymistami (8,3% wszystkich respondentów), jedna osoba to przeciętny optymista (2,8% respondentów).

Tabela 8. Styl, zasięg i personalizacja wyjaśniania pomyślnych wydarzeń

Wynik ogólny typu „P”	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
umiarkowany optymista	1	2,8	2,8	2,8
przeciętny optymista	11	30,6	30,6	33,3
umiarkowany pesymista	22	61,1	61,1	94,4
wielki pesymista	2	5,6	5,6	100,0
Ogółem	36	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne

Wyniki w tabeli wskazują, iż również w wyniku ogólnym typu „P” (pomyślnych wydarzeń) największą grupą wśród badanych są umiarkowani pesymiści – 22 osoby (61,1% respondentów), 11 osób, to przeciętni optymiści, którzy stanowią 30,6% badanej grupy, jedna osoba to umiarkowany optymista (2,8% badanych), a tylko 2 osoby są wielkimi pesymistami (5,6% respondentów).

W dalszej kolejności przedstawiono wyniki badań dotyczące oczekiwań płacowych przedstawicieli handlowych. W celu bardziej obrazowego przedstawienia wyników badań podzielono oczekiwania płacowe na trzy grupy: oczekiwania finansowe, oczekiwania pozafinansowe i formy oczekiwań.

Oczekiwania finansowe dotyczą płacy podstawowej, czyli konkretnych kwot wynagrodzenia brutto zawartych przedziałach zaproponowanych w ankiecie przez badaczy. Do każdego przedziału kwotowego przyporządkowano odpowiednią wartość wg następującego przykładu:

1. mniejsza niż kwota minimalnego wynagrodzenia krajowego (1600 PLN),
2. minimalne wynagrodzenie krajowe (1600 PLN),
3. 1601-2000 PLN,
4. 2001-2500 PLN,
5. 2501-3000 PLN,
6. 3001-3500 PLN,
7. 3501-4000 PLN,
8. powyżej 4000 PLN.

Tabela 9. Oczekiwania finansowe dotyczące wynagrodzenia podstawowego

Kwota wynagrodzenia	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
2001-2500 PLN	1	2,8	2,8	2,8
2501-3000 PLN	2	5,6	5,6	8,3
3001-3500 PLN	3	8,3	8,3	16,7
3501-4000 PLN	5	13,9	13,9	30,6
powyżej 4000 PLN	25	69,4	69,4	100,0
Ogółem	36	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne

Z tabeli wynika, że największa liczba badanych – 25 osób (69,4% grupy) oczekuje wynagrodzenia wyższego niż 4000 PLN. 13,9% badanych przedstawicieli handlowych (5 osób) oczekuje wynagrodzenia podstawowego w przedziale od 3501 do 4000 PLN. Dwie osoby (5,6% respondentów) chciałyby otrzymywać wynagrodzenie podstawowe z przedziału 2501 – 3000 PLN, jedna osoba (2,8%) oczekuje płacy podstawowej z przedziału 2001 – 2500 PLN.

Oczekiwania pozafinansowe to takie, w których skład wchodzi dodatkowe profity, jakie pracownik otrzymuje od pracodawcy poza wynagrodzeniem podstawowym. W ankiecie zaproponowano następujące pozycje:

1. brak dodatkowych świadczeń,
2. laptop (także do prywatnego użytku),
3. samochód służbowy (także do prywatnego użytku),
4. ryczałt na paliwo,
5. dofinansowanie do mieszkania,
6. dofinansowanie do nauki,
7. ekwiwalent za rozłąkę z rodziną,
8. dieta,
9. karnet na basen/ siłownię/ fitness,
10. paczki dla dzieci na święta,
11. dofinansowanie do biletów na imprezy kulturalne,
12. bony towarowe.

Tabela 10. Oczekiwania pozafinansowe

Oczekiwania pozafinansowe	Częstość	Procent ważnych	Procent skumulowany
brak dodatkowych świadczeń	4	11,1	100,0
laptop (także do prywatnego użytku)	17	42,7	100,0
samochód służbowy (także do prywatnego użytku) użytku)	18	50	100,0
ryczałt na paliwo	1	2,8	100,0
dofinansowanie do mieszkania	1	2,8	100,0
dofinansowanie do nauki	9	25	100,0
ekwiwalent za rozłąkę z rodziną	4	11,1	100,0
dieta	9	25	100,0
karnet na basen/ siłownię/ fitness	13	36,1	100,0
paczki dla dzieci na święta	5	13,9	100,0
dofinansowanie do biletów na imprezy kulturalne	5	13,9	100,0
bony towarowe	11	30,6	100,0

Najwięcej (18 osób, co stanowi 50% grupy) spośród badanych oczekuje od pracodawców możliwości korzystania z samochodu służbowego do celów prywatnych. 17 osób badanych (42,7% respondentów) chciałoby mieć możliwość korzystania ze służbowego laptopa, również w celach prywatnych. 36,1% badanych przedstawicieli handlowych (13 osób) oczekuje od pracodawców gratyfikacji w formie karnetów na siłownię, basen czy fitness. 11 respondentów (co daje 30,6%) dodatkowo, oprócz pensji, oczekuje bonów towarowych. Dziewięć osób (25% respondentów) chciałoby otrzymywać dofinansowanie do nauki. Po 13,9% spośród badanych (po 5 osób) do swoich oczekiwań pozafinansowych włącza dofinansowanie do biletów na imprezy kulturalne i paczki na święta dla dzieci. Cztery osoby (11,1% grupy) oczekuje od pracodawców ekwiwalentu za rozłąkę z rodziną, tyle samo osób nie ma żadnych dodatkowych oczekiwań pozafinansowych. Ryczałtu na paliwo oczekuje jeden respondent (2,8% osób badanych), również jedna osoba (2,8% badanych) chciałaby dostawać od pracodawcy dofinansowanie do mieszkania.

Formy oczekiwań są to składowe całego wynagrodzenia przedstawiciela handlowego. Formy oczekiwań definiuje się w sposób różny; na potrzeby niniejszych badań wyszczególniono następujące formy oczekiwań:

1. wynagrodzenie podstawowe,
2. premia,
3. nagroda,
4. prowizja,
5. abonament medyczny,
6. dodatkowe ubezpieczenie.

Tabela 11. Formy oczekiwań

	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
wynagrodzenie podstawowe	34	94,4	94,4	100,0
premia				
nagroda	27	75	75	100,0
prowizja	9	25	25	100,0
abonament medyczny	10	27,8	27,8	100,0
dodatkowe ubezpieczenie	8	22,2	22,2	100,0
	6	16,7	16,7	100,0

Źródło: opracowanie własne

Najbardziej preferowaną przez badanych przedstawicieli handlowych formą wynagrodzenia jest wynagrodzenie podstawowe (deklarują to 34 osoby, co stanowi 94,4% respondentów), 75% badanych (27 osób), chce otrzymywać wynagrodzenie również w formie premii, za otrzymywaniem prowizji opowiada się 27,8% respondentów (10 osób), 25% badanych przedstawicieli handlowych (9 osób) oczekuje wynagrodzenia również w formie nagrody, 8 spośród badanych (22,2% respondentów) preferowałoby jako jedną ze składowych wynagrodzenia abona-

ment medyczny, a 6 przedstawicieli (16,7%) chciałoby również otrzymywać część wynagrodzenia jako dodatkowe ubezpieczenia.

W celu odpowiedzi na główne pytanie badawcze wykonano obliczenia za pomocą tabel krzyżowych i chi-kwadrat. Zestawiono ze sobą następujące zmienne:

- poziom optymizmu i oczekiwania finansowe,
- poziom optymizmu i oczekiwania pozafinansowe,
- poziom optymizmu i formy oczekiwań płacowych.

Otrzymane wyniki zostały przedstawione w poniższych tabelach:

Tabela 11. Testy chi-kwadrat

Poziom Optymizmu i Oczekiwania finansowe

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	3,394a	12	,992

Źródło: opracowanie własne

Tabela 12. Testy chi-kwadrat oczekiwania pozafinansowe

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	9,033a	15	,876

Źródło: opracowanie własne

Tabela 13. Testy chi-kwadrat forma oczekiwań

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	8,810a	12	,719

Źródło: opracowanie własne

Powyższe wyniki wyraźnie wskazują na brak istotności różnic pomiędzy poziomem optymizmu a oczekiwaniami finansowymi przedstawicieli handlowych branży budowlanej (chi kwadrat= 0,992; df=12; n.i.). Brak istotności różnic występuje również po zestawieniu ze sobą zmiennych: poziom optymizmu i oczekiwania pozafinansowe (chi-kwadrat= 0,876; df=15; n.i.). Różnice są nieistotne również w przypadku poziomu optymizmu i formy oczekiwań płacowych (chi-kwadrat=0,719; df=12; n.i.).

Całkowity brak istotności różnic umożliwia odrzucenie hipotezy, ponieważ istnieją podstawy, aby przypuszczać, że brak jest zależności pomiędzy poziomem optymizmu a oczekiwaniami płacowymi u przedstawicieli handlowych branży budowlanej.

W dalszej części pracy zostaną przedstawione odpowiedzi na szczegółowe pytania badawcze postawione w niniejszej pracy. Do zweryfikowania szczegółowych hipotez posłużono się obliczeniami za pomocą tabel krzyżowych i chi-kwadrat. W tym celu porównano kolejno skategoryzowane oczekiwania płacowe przedstawicieli handlowych o różnym poziomie optymizmu, podzielone na 3 grupy, przy czym każdej z grup nadano odpowiednie przedziały wartości.

Tabela 14. Oczekiwania finansowe

Wymiar stylu wyjaśniania	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
stałość niepowodzeń	2,211a	4	,697
stałość powodzenia	9,547a	8	,298
zakres niepowodzeń	1,440a	4	,837
zakres powodzenia	9,927a	8	,270
personalizacja niepowodzeń	3,624a	8	,889
personalizacja powodzenia	1,440a	4	,837

Źródło: opracowanie własne

Wyniki badań nie wykazały istotnych różnic w przypadku zestawienia zmiennych odpowiadających wymiarom poszczególnych stylów wyjaśniania i zmiennej dotyczącej oczekiwań finansowych przedstawicieli handlowych.

Tabela 15. Oczekiwania pozafinansowe

Wymiar stylu wyjaśniania	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
stałość niepowodzeń	2,121a	5	,832
stałość powodzenia	7,026a	10	,723
zakres niepowodzeń	4,182a	5	,524
zakres powodzenia	12,445a	10	,256
personalizacja niepowodzeń	5,891a	10	,824
personalizacja powodzenia	3,600a	5	,608

Źródło: opracowanie własne

W wynikach badań przedstawionych w powyższej tabeli nie zaobserwowano istotnych różnic w zestawieniu zmiennych odpowiadających poszczególnym wymiarom stylów wyjaśniania a oczekiwaniami pozafinansowymi przedstawicieli handlowych.

Tabela 16. Formy oczekiwań płacowych

Wymiar stylu wyjaśniania	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
stałość niepowodzeń	1,437a	4	,832
stałość powodzenia	6,261a	8	,618
zakres niepowodzeń	4,644a	4	,326
zakres powodzenia	8,662a	8	,372
personalizacja niepowodzeń	6,136a	8	,632
personalizacja powodzenia	3,335a	4	,503

Źródło: opracowanie własne

Powyższe wyniki wyraźnie wskazują na brak istotności różnic dla zestawienia zmiennych odpowiadających poszczególnym wymiarom stylów wyjaśniania z formami oczekiwań płacowych przedstawicieli handlowych.

Brak istotnych różnic sprawia, że hipotezy szczegółowe zostają odrzucone, ponieważ na podstawie wyników z przeprowadzonych badań możemy przypuszczać, że nie istnieją zależności pomiędzy wymiarami poszczególnych stylów wyjaśniania a oczekiwaniami płacowymi przedstawicieli handlowych branży budowlanej. Aby jednak całkowicie odrzucić założone hipotezy należałoby przeprowadzić badania na większej, bardziej reprezentatywnej grupie przedstawicieli.

WNIOSKI KOŃCOWE

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, iż zarówno hipoteza główna, jak i hipotezy szczegółowe postawione w niniejszej pracy nie potwierdziły się, a więc nie istnieje istotny związek pomiędzy poziomem optymizmu a oczekiwaniami płacowymi przedstawicieli handlowych.

Według Seligmana to optymizm właśnie stanowi o sukcesach w karierze zawodowej. Na uwagę zasługuje fakt, że 77,8% respondentów jest wielkimi pesymistami, czyli osobami, które wg teorii Seligmana potrzebują natychmiastowych zmian. Badania Seligmana wskazują na to, że pesymiści łatwiej popadają i pozostają w depresji niż optymiści, często czują się subiektywnie źle psychicznie i fizycznie. Pesymizm ma niekorzystny wpływ na stan zdrowia, ma również realny wpływ na nasze wyniki w pracy, jest samospełniającym się proroctwem (Seligman, 1993). Można pokusić się o stwierdzenie, że z pesymizmu nie ma żadnego pożytku, również w wymiarze zawodowym.

Praca w charakterze przedstawiciela handlowego w pewnym sensie wymaga optymistycznego założenia przez handlowca tego, że „sprzeda”. Wysokie wyniki, które handlowcy uzyskali w skali pesymizmu można próbować rozpatrywać w kontekście kryzysu w branży budowlanej, który w znaczący sposób wpływa na wykonywanie zakładanych planów sprzedażowych i nie sprzyja optymistycznemu nastawieniu wśród przedstawicieli handlowych. Kryzys w branży powoduje również presję ze strony zarządzających firmą, każdy z pracowników może stać się głównym bohaterem statystyk swojego przełożonego, a statystyki takie często decydują o tym, kto pozostanie w firmie, a kto nie. Handlowca, szczególnie w czasie kryzysu w branży, na pesymizm po prostu nie stać. Jednak media atakują nas codziennie tak dużą dawką naładowanych pesymizmem informacji, a koledy w pracy często nakręcają się wzajemnie epatując pesymizmem, że trudno jest zmotywować się do zmiany.

Jedyny, w pewnym sensie optymistyczny, wniosek z badań w tej sytuacji jest taki, że można tu dostrzec ogromne pole do popisu dla psychologów w zakresie dodatkowych szkoleń, treningów czy coachingu dla handlowców. Warto zwrócić uwagę managerów na fakt, że przedstawiciele handlowi, aby być skuteczni i wydajni w pracy, potrzebują odpowiedniego wsparcia. Czy jednak nasza (psychologów i przyszłych psychologów) gotowość odpowiedzi na to zapotrzebowanie nie spotka się z tym samym wytłumaczeniem – braku zapewnienia odpowiedniego wsparcia ze strony pracodawców, kryzysem? Style wyjaśniania braku wsparcia dla handlowców przez zatrudniające ich firmy mogłoby stać się kolejnym ciekawym tematem badań.

LITERATURA

- Agryle, M. (2004). *Psychologia szczęścia*. Wrocław: Astrum.
- Kotler, P., Caslione, J. (2009). *Chaos, zarządzanie i marketing w erze turbulencji*. Warszawa: MT Biznes.
- eGospodarka.pl. *Rynek budowlany 2012-2013*. Zaczepnięte 24 kwietnia 2013. Strona internetowa: <http://www.nieruchomosci.egospodarka.pl/90977,Rynek-budowlany-2012-2013,1,80,1.html>.
- eGospodarka.pl. *Polska europejskim rekordzistą w bankructwach*. Zaczepnięte 24 kwietnia 2013. Strona internetowa: <http://www.firma.egospodarka.pl/89722,Polska-europejskim-rekordzista-W-bankructwach,1,11,1.html>
- prnews.pl. *Zawód poszukiwany, ale nie przez kandydatów*. Zaczepnięte 24 kwietnia 2013. Strona internetowa: <http://prnews.pl/marketing-i-pr/zawod-poszukiwany-ale-nie-przez-kandydatow-6545913.html>.
- Schultz, D., Schultz, S. (2011). *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. Warszawa: PWN.
- Chmiel, N. (2003). *Psychologia pracy i organizacji*. Gdańsk: GWP.
- Sekuła, Z. (2010). *Motywowanie do pracy. Teorie i instrumenty*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Adidam, P. T., Srivastava, R. (2001). *The Role of Optimism Toward Building a Strategic Advantage in a Sales Force*. The Marketing Management Journal. Volume 11, Issue2. 12-23.
- Czerw, A. (2010). *Optymizm. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: GWP.
- Carr, A. (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Schulman, P. (1999). *Applying Learned Optimism to Increase Sales Productivity*. Journal of Personal Selling and Sales Management. Volume XIX, No. 1. 31-37.

- Stach, R. (2006). *Optymizm. Badania nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czapiński, J. (2012). *Ekonomia szczęścia i psychologia bogactwa*. NAUKA (PAN) Nr 1, r. 2012.
- Seligman, M. E. P. (1993). *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i życie*. Poznań: Media Rodzina.

Magda Radwańska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, socjologia

Przyczyny i konsekwencje apostazji w Kościele rzymskokatolickim

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie – w oparciu o część teoretyczną – wyników badań, które przeprowadziłam w 2011 roku na potrzeby pracy magisterskiej wśród osób, które formalnie wystąpiły z Kościoła rzymskokatolickiego. Badania miały na celu przede wszystkim poznanie przyczyn decyzji apostatów oraz wpływu, jaki na ową decyzję miały czynniki zewnętrzne. Respondentom zadano również pytania dotyczące przebiegu procesu apostazji, napotkanych w jego trakcie trudnień i reakcji księży na chęć odejścia z Kościoła. Analizą objęte zostały także reakcje otoczenia na apostazję oraz przejawy nietolerancji, z jakimi spotkali się apostaci. Równie istotna była część badań dotycząca cech społeczno-demograficznych osób, które dokonały apostazji. Zebranie odpowiedzi dotyczących płci, wieku miejsca zamieszkania itp. pozwoliło na stworzenie profilu społecznego apostatów.

Słowa kluczowe

apostazja, Kościół rzymskokatolicki, religia, socjologia religii

WSTĘP

Oficjalne statystyki dotyczące grup wyznaniowych podają, że katolicy stanowią ponad 90% wszystkich mieszkańców w Polsce. W ostatnich latach coraz częściej słyszy się jednak o przypadkach formalnego wystąpienia z Kościoła rzymskokatolickiego. Z socjologicznego punktu widzenia ważne jest nie tylko wskazanie liczby apostatów – wciąż brakuje bowiem statystyk ukazujących skalę tego zjawiska – ale także motywów ich postępowania oraz zbadanie społecznych konsekwencji zjawiska apostazji.

Część teoretyczna niniejszego artykułu zilustrowana została wynikami badań, które przeprowadziłam na potrzeby pracy magisterskiej, pisanej w 2011 roku w Zakładzie Socjologii Kultury i Wychowania UMCS, pod kierunkiem prof. M. Filipiaka. Celem moich badań było przede wszystkim poznanie przyczyn apostazji oraz wpływu, jaki na decyzję apostatów miały czynniki zewnętrzne. Badania dotyczyły również przebiegu procesu apostazji, napotkanych w jego trakcie trudności, reakcji księży na chęć odejścia z Kościoła. Analizą objęte zostały także reakcje otoczenia na apostazję, w tym przejawy nietolerancji, z jakimi spotykali się apostaci. Równie istotna była część badań dotycząca cech społeczno-demograficznych osób, które dokonały apostazji. Zebranie odpowiedzi dotyczących płci, wieku, miejsca zamieszkania itp. pozwoliło na stworzenie profilu społecznego apostatów.

Badania w całości realizowane były za pośrednictwem Internetu. Informacja o ankiecie i zaproszenie do wzięcia udziału w badaniach zamieszczone zostały na portalach internetowych skupiających osoby zainteresowane problematyką apostazji, a także na forum dyskusyjnym dla ateistów. Ankieta była też rozpowszechniana za pośrednictwem serwisów społecznościowych oraz drogą e-mailową. Na zaproszenie do wypełnienia kwestionariusza odpowiedziało 60 osób, które formalnie wystąpiły z Kościoła rzymskokatolickiego. Pojawiły się też liczne komunikaty od osób, które planują dokonać apostazji w najbliższym czasie. Osoby te zainteresowane były tematem mojej pracy i wyraziły chęć uczestniczenia w ewentualnych podobnych badaniach realizowanych w przyszłości.

APOSTAZJA. DEFINICJA POJĘCIA I ZARYS PRAWNO-HISTORYCZNY

Encyklopedia katolicka podaje następujące znaczenie terminu apostazja: jest to „dobrowolne, świadome i całkowite odstępstwo ochrzczonego od wiary (*apostazja a fide*), porzucenie stanu duchownego po wyższych święceniach (*apostazja ab ordine*) lub zakonu po ślubach wieczystych (*apostazja a religione*)”. (*Encyklopedia katolicka*, 1973, s. 796) *Kodeks prawa kanonicznego* definiuje apostazję jako całkowite porzucenie wiary chrześcijańskiej (*Kodeks prawa kanonicznego* 2011, kan. 751). W komentarzu do wyżej wymienionego zapisu czytamy, że opisane dzia-

łanie wyczerpuje znamiona przestępstwa wtedy, gdy ma charakter zewnętrzny, a także wywołuje bezpośrednie skutki społeczne poprzez wpływ na osoby trzecie (*Kodeks prawa kanonicznego* 2011, kan. 1330); wyrzeczenie się wiary, które nie zostało publicznie ujawnione, jest przestępstwem usiłowanym. Porzucenie wiary jest przez Kościół rzymskokatolicki rozumiane jako „świadome i dobrowolne odrzucenie podstawowych prawd wiary chrześcijańskiej, zawartych w słowie Bożym, pisanym lub przekazanym, poddawanych do wierzenia poprzez oficjalne nauczanie Kościoła jako objawione przez Boga” (Pawlak, 2009, s. 123). Nie są istotne motywy, dla których dana osoba dokonuje apostazji, warto jednak podkreślić, że za apostatę nie może być uważana osoba, która nie odstąpiła od wiary wewnętrznym aktem woli, nawet jeśli jest zubożniona pod względem religijnym. Apostazję należy też odróżnić od zaparcia się wiary pod wpływem nacisku zewnętrznego.

Obowiązkiem każdego wiernego jest strzeżenie poznanych prawd objawionych, kierowanie się nimi w codziennym życiu, a także zawierzenie Kościołowi. Apostazja jest więc uważana przez Kościół rzymskokatolicki za najcięższe – obok herezji i schizmy – przestępstwo kościelne, jakiego może dopuścić się chrześcijanin. Godzi ono nie tylko w religię, w podstawy wiary, ale też w jedność Kościoła; szkodzi zarówno wspólnocie, jak i występującej osobie, która odrzuca najwyższe dobro – możliwość zbawienia.

Apostata podlega ekskomunice *latae sententiae* (*Kodeks prawa kanonicznego* 2011, kan. 1364), wiążącej mocą samego prawa, następującej automatycznie po danym czynie. Skutkuje to m.in. utratą przywilejów wynikających z bycia członkiem Kościoła. Ksiądz Artur Stopka wymienia następujące konsekwencje apostazji: „Od chwili wystąpienia z Kościoła apostata nie może przystępować do sakramentów, nie może zawrzeć sakramentalnego małżeństwa, traci prawo do katolickiego pogrzebu, a także nie może być chrzestnym lub świadkiem bierzowania” (Jakubowska, 2008).

SPÓŁECZNO-DEMOGRAFICZNY PROFIL RESPONDENTÓW

W badaniach wzięło udział 60 osób: 20 kobiet i 40 mężczyzn. W badanej populacji przeważali mężczyźni, stanowili oni 66,67% respondentów. Kobiet było mniej o 33,34 punkty procentowe, stanowiły one 33,33% badanej grupy. Dobór próby nie uwzględniał kryterium płci, co oznacza, że uzyskane wyniki odzwierciedlają stan faktyczny; mężczyźni częściej niż kobiety formalnie występują z Kościoła rzymskokatolickiego.

Średnia wieku respondentów wynosiła 30,9 lat, dwójka najmłodszych respondentów w momencie przeprowadzania badań miała 20 lat, natomiast najstarszy ukończył 63 lata. Średnia wieku w momencie dokonywania apostazji to 28,5 lat; najmłodszy apostata miał lat 18, najstarszy – 62 lata.

Respondenci w ankiecie podali rok wystąpienia z Kościoła, co pozwoliło nie tylko ustalić średnią wieku w momencie dokonywania apostazji, ale też ustalić liczbę wystąpień w poszczególnych latach. Najwięcej osób wystąpiło z Kościoła w 2010 roku; było ich 19, co stanowi 31% wszystkich badanych. W 2011 roku aktu apostazji dokonało 15 osób, w 2009 – 10 osób, natomiast w 2007 roku 3 osoby. W latach 2006, 2005, 2001, 1999, 1992 oraz 1990 odnotowano po jednym przypadku apostazji wśród respondentów. Warto zauważyć, że badania zakończyły się w sierpniu 2011 roku, więc dane dotyczące tego roku nie obejmują późniejszych miesięcy.

Biorąc pod uwagę stan cywilny, można podzielić respondentów na osoby stanu wolnego oraz pozostające w związkach. 16,7% badanych w momencie przeprowadzania badań pozostawało w związku małżeńskim, natomiast 28,3% w związkach nieformalnych. Największa grupa badanych (45%) to osoby stanu wolnego. 5% respondentów to rozwodnicy, 3,3% pozostaje w separacji, natomiast jedna osoba (1,7%) owdowiała.

Minimum średnim wykształceniem legitymowało się 62% respondentów, z czego wyższym – 48%. Dane dotyczą jednak zakończonego stopnia edukacji; wielu spośród respondentów aktualnie uczy się/studiuje, co pozwala przewidzieć, że za kilka lat kategoria respondentów z wykształceniem wyższym powiększy się. W przypadku wykształcenia płeć okazała się zmienną różnicującą; wykształcenie minimum średnie posiadało 75% kobiet i 87% mężczyzn, natomiast wyższe 40% kobiet i 52% mężczyzn.

Typ wykształcenia ojca jest wskaźnikiem pochodzenia społecznego. Większość respondentów (57% spośród tych, którzy udzielili informacji o wykształceniu ojca) pochodziła z rodzin, w których ojciec miał wykształcenie co najmniej średnie. Najwięcej, bo 27% ojców, posiadało wykształcenie zasadnicze zawodowe. W przypadku matek co najmniej średnie wykształcenie posiadało 79%.

26,7% respondentów uczuło się lub studiowało (w momencie prowadzenia badań), 35% określiło swoje zajęcie jako pracę umysłową. Prawie 12% pracowało fizycznie, 13,3% to osoby bezrobotne. Osoby, które zaznaczyły kategorię inne, podały wykonywane przez siebie zawody. Były to następujące odpowiedzi: *specjalista/ochrona zdrowia, artysta, wolny zawód, prowadzę własną firmę, własna działalność gospodarcza, specjalista budowlany*.

Najwięcej respondentów pochodziło z dużych miast, liczących 200-500 tys. mieszkańców (18%) i ponad 500 tys. mieszkańców (28%). W momencie przeprowadzania badań 47% respondentów mieszkało w miastach liczących powyżej 500 tys. mieszkańców, 27% w miastach mających 200-500 tys. mieszkańców.

Jedynie dwoje ankietowanych jako miejsce zamieszkania wskazało wieś. Prawie 7% badanych osób mieszkało poza granicami kraju.

Respondenci zostali zapytani o swoje poglądy polityczne. Ponad połowa ankietowanych określa swoje poglądy jako lewicowe, zaledwie 3,3% sympatyzuje z ugrupowaniami prawicowymi. 31,7% badanych nie ma sprecyzowanych poglądów politycznych.

Podsumowując można stwierdzić, że wśród apostatów przeważają mężczyźni, osoby w wieku około 30 lat, z wykształceniem co najmniej średnim, o poglądach lewicowych. Apostaci przeważnie pochodzą z dużych miast, w takich też obecnie mieszkają.

PRZYCZYNY APOSTAZJI

J. Mariański (1997) w publikacji *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością* zauważa, że od czasów powojennych w Europie Zachodniej osłabiła się pozycja chrześcijaństwa, pojawiły się natomiast nowe formy religijności. Religijność okresu ponowoczesnego można scharakteryzować jako silnie pluralistyczną i zindywidualizowaną. Mariański wiąże ten proces z odchodzeniem od modelu społeczeństwa tradycyjnego, w którym istotną rolę odgrywały autorytety religijne i kościelne, a wartości religijne były wyznacznikami życia codziennego. Społeczeństwa tradycyjne były silnie homogeniczne, zamknięte, praktycznie nie występowało zróżnicowanie pod względem religii, wyznawanych wartości. O przynależności religijnej decydował fakt urodzenia się w danej rodzinie, w danej społeczności, nie była świadomym wyborem jednostki. Religia stanowiła podstawową instytucję społeczną, gdyż – obok zaspokojenia potrzeb duchowych – pozwalała zachować ład w życiu społecznym, dawała poczucie bezpieczeństwa i sprawiedliwości. Ponadto, religia była podstawą moralności jednostki; religijność oraz umiejętność odróżniania dobra i zła były ze sobą nierozzerwalnie połączone. Sytuacja ta uległa zmianie wraz z postępującą modernizacją. Nastąpiła pluralizacja praktycznie wszystkich sfer życia ludzkiego, religia przestała być jedyną propozycją światopoglądową. Dotychczas obowiązujące normy i wartości uległy dezaktualizacji, podważona została oczywistość tradycji – w tym także religijnej. Jednostka ma możliwość wyboru, w jaki sposób – i czy w ogóle – będzie realizować swoją religijność. Kościół katolicki jawi się tu jedynie jako jedna z wielu propozycji. Zakwestionowaniu uległo również utożsamianie postawy religijnej z moralną. Zauważono, że ludzie, którzy odrzucili Boga, również mogą postępować w sposób zasługujący na moralną aprobatę (Mariański, 1997). Przemiany te spowodowały, że dziś przynależność do Kościoła czy też utożsamianie się z konkretnym wyznaniem przestaje być sprawą oczywistą, dopuszcza się możliwość wyboru przez jednostkę modelu życia oderwanego od religii.

Temat sekularyzacji porusza w swych pracach również Ch. Taylor, kanadyjski filozof. Krytykuje on jednak koncepcje, które postrzegają to zjawisko jako konsekwencję procesu modernizacji. Wykazuje on, że w ostatnich stuleciach nie można mówić o wyraźnym osłabianiu się praktyk religijnych, a raczej o wzlotach i upadkach przeżywanych przez religię (Taylor, 2002a). Wyraźne osłabienie wiary w Boga i uczestnictwa w praktykach religijnych, zwłaszcza w krajach Europy Zachodniej, nastąpiło wg Taylora w latach 60. i 70. XX wieku, a więc stosunkowo niedawno.

Taylor zauważa, że wiara przestała być nieodłącznie związana z kolektywnym życiem chrześcijańskim, nastąpiło „odczarowanie” życia religijnego, spadła rola sakramentów. Dawna wizja ładu, oparta na hierarchii i idei wspólnoty, w której ludzie od urodzenia znali swoje miejsce, została zastąpiona wizją nową, związaną z ideą równości i akcentującą rolę jednostek w tworzeniu społeczeństwa (Taylor, 2002). Rozwój idei indywidualizmu, atomizacja życia społecznego, doprowadziły do zmiany w pojmowaniu źródeł moralności, nastąpił radykalny zwrot w stronę subiektywizmu oraz antropocentryzmu. Akcent został przesunięty z Boga na człowieka – źródło, do którego jednostka ma dotrzeć, znajduje się w jej wnętrzu (idem).

Lata 60. XX wieku to okres powstania społeczeństw dobrobytu, co z kolei zaowocowało zachwianiem dotychczasowej tożsamości, zarówno religijnej, jak i społecznej. Taylor wskazuje na dwa główne powody tych przemian. Pierwszym jest upowszechnienie się konsumpcyjnego stylu życia, drugim pojawienie się przeświadczenia, że każda jednostka powinna realizować własny styl bycia człowiekiem, zamiast przejmować wzorce powszechnie uznawane przez społeczeństwo; zjawisko to autor określa mianem „rewolucji ekspresywnistycznej”. Doprowadziło to do wzrostu dystansu wobec Kościoła i osłabienia wiary, a także fragmentaryzacji życia religijnego, oddzielenia sfery duchowej i sfery politycznej (Taylor, 2002a).

Niezależnie od przyjętego stanowiska dotyczącego przebiegu i przyczyn przemian religijności, wyżej przywołani autorzy zgadzają się co do tego, że rola Kościoła w społeczeństwie nieodwracalnie się zmieniła, a współcześnie żyjący ludzie coraz częściej szukają zaspokojenia potrzeb duchowych poza Kościołem.

Na przestrzeni ostatnich lat wyraźnie zmieniło się postrzeganie Kościoła przez Polaków. W okresie totalitaryzmu był on ostoją wolności, dziś natomiast często jest uważany za zagrożenie dla niej. Zarzuca się Kościołowi, że zbyt wysoko stawia wiernym poprzeczkę, nie czyniąc rozróżnienia pomiędzy tym, co doskonałe i postulowane, a tym, co możliwe jest do osiągnięcia. Ponadto, w stosunku do Kościoła wysuwa się zarzut zbytnej ingerencji w życie publiczne. Ekspansja ta przyczynia się do wzrostu niechęci wobec instytucji. Przedstawicielom Kościoła zarzuca się zbytne zaangażowanie w politykę, czy wręcz nakłanianie wiernych do głosowania na konkretne ugrupowania polityczne, a także to, że niewystarczająco koncentruje się na ewangelizacji, w zamian za to zbyt troszcząc się o sprawy doczesne.

Apostaci nie stanowią homogenicznej grupy, u podłoża ich decyzji leżą różne czynniki. Wśród powodów apostazji najczęściej wymienia się – obok utraty wiary czy zmiany wyznania – chęć postępowania w zgodzie z własnym sumieniem, wystąpienie z Kościoła, do którego zostało się włączonym wbrew własnej woli, a także gwarancję tego, że po śmierci najbliżsi nie zorganizują nam pogrzebu katolickiego. Apostazja pozwala też uniknąć nacisków ze strony otoczenia na udział w ceremoniach katolickich, takich jak chrzciny czy ślub kościelny. Jest również pewnego rodzaju zamanifestowaniem swoich przekonań, sprzeciwem wobec tego, że Kościół wypowiada się w imieniu całego społeczeństwa.

S. Obirek, były jezuita, podkreśla instytucjonalny wymiar decyzji o apostazji. Za główną przyczynę apostazji uznaje negatywne doświadczenia z instytucją Kościoła, chęć odcięcia się od organizacji, która kompromituje głoszone przez siebie wartości. Jest to więc według niego nie tyle odejście od wiary jako takiej, co utrata wiary w Kościół i chęć zmanifestowania jej wobec otoczenia, a także rezygnacja z usług świadczonych przez tę konkretną instytucję (Larek, Wasilewski, 2010). Przekonanie to podziela J. Prusak, który również upatruje źródeł apostazji w rozczarowaniu Kościołem. Twierdzi, że rozczerwanie to może wynikać „ze zgorszenia skandalami, jakie mają miejsce we wspólnocie ochrzczonych oraz z instytucjonalnego wymiaru Kościoła – jego kształtu w obecnym okresie historii i sposobu przekazywania wiary” (Prusak, 2007). Tak motywowane odejście od Kościoła ksiądz Prusak nazywa „miękką apostazją” – polega ona na rezygnacji z uczestnictwa w życiu Kościoła jako instytucji. Odróżnia od niej „twardą apostazję”, która kończy się ateizmem lub agnostycyzmem (Larek, Wasilewski, 2010a).

Odróżnić należy również apostazję wynikającą z przyczyn światopoglądowych od przypadków wystąpienia z Kościoła motywowanych względami ekonomicznymi. W Niemczech czy Austrii przynależność kościelna nakłada na wiernego obowiązek płacenia podatku na Kościół. Polacy pracujący i mieszkający w kraju, w którym ten obowiązek występuje, chcąc zaoszczędzić, nierzadko odmawiają płacenia podatku. Według prawa obowiązującego w Niemczech jest to równoznaczne z apostazją, następstwem jest więc powiadomienie parafii chrztu.

Podsumowując, apostazje można podzielić – ze względu na motywy – na trzy grupy. Pierwszą stanowią przypadki odejścia z Kościoła ze względów ekonomicznych. Druga grupa to apostazje dokonywane z powodów ideologicznych: zmiany wyznania, utraty wiary, próby określenia własnej tożsamości, uspokojenia sumienia. Do trzeciej grupy należą wystąpienia dokonywane przez osoby, które traktują Kościół wyłącznie instytucjonalnie, nie chcą być ujmowani w kościelnych statystykach oraz nie życzą sobie, by Kościół wypowiadał się w ich imieniu.

W prowadzonych przeze mnie badaniach podjęta została próba poznania głównych powodów, jakimi kierowali się apostaci, a także praktyk religijnych w okresie poprzedzającym apostazję oraz praktyk rodziców. Pytania dotyczyły również wpływu innych osób na decyzję o wystąpieniu z Kościoła oraz źródeł wiedzy o takiej możliwości.

Respondentom przedstawiono listę powodów, jakie potencjalnie mogą wpłynąć na decyzję o apostazji; zadaniem badanych osób było wskazanie tych przyczyn, które były dla nich istotne. Pozostawiono też miejsce na dopisanie innych, nieuwzględnionych w kafeterii odpowiedzi. Najczęściej wskazywane były powody odnoszące się do Kościoła jako instytucji: niechęć do bycia członkiem organizacji, która nie reprezentuje światopoglądu respondenta (93%), oraz niechęć bycia ujmowanym w statystykach Kościoła (85%). 71% apostatów stwierdziło, że ważne jest dla nich życie w zgodzie z własnym sumieniem i że był to jeden z czynników, którymi kierowali się występując z Kościoła. Dla respondentów istotna jest też

pewność, że po śmierci nie zostaną – wbrew swojej woli – pochowani w obrządku katolickim; na powód ten wskazało 58% badanych. Na powody odnoszące się bezpośrednio do wyznawanej religii, jak utrata wiary czy też zmiana wyznania, wskazało znacznie mniej osób – odpowiednio: 45% i 5%. Dla 18% ankietowanych tym, co wpłynęło na ich decyzję, była chęć uniknięcia opodatkowania na rzecz Kościoła; odpowiedź ta była wybierana głównie przez osoby, które mieszkają lub mieszkały wcześniej poza granicami Polski. Respondenci wymienili też inne powody swojej decyzji: „dookreślenie własnego światopoglądu i opowiedzenie się po jednej ze stron”, „wszechobecna obłuda i moralna płycizna tej instytucji przy jednoczesnym wtykaniu swego nosa w każdą dziedzinę życia”, „całokształt organizacji chrześcijańskich, hipokryzja”, „upolitycznienie religii”, „brak wiary – nigdy nie byłem wierzący”, „porządek w papierach moich i Kościoła – skoro nie jestem katoliczką, powinni to odnotować”.

Respondentom zadano również pytanie o to, czy na ich decyzję wpłynęły skandale w Kościele ujawnione w ostatnich latach. Między liczbą osób, które wybrały odpowiedź „zdecydowanie tak” (28,3%) a tymi, którzy twierdzą, że zdecydowanie nie miało to wpływu na ich decyzję (25%), jest bardzo niewielka różnica – wynosi ona zaledwie 3,3 punktów procentowych, co odpowiada dwóm osobom. Łącznie odpowiedź „zdecydowanie tak” i „raczej tak” wybrało 55% respondentów, natomiast odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie” – 37%.

Respondentom postawiono pytanie dotyczące tego, jak oceniają swoje praktyki przed dokonaniem apostazji. Zdecydowana większość, 88% badanych, w okresie poprzedzającym wystąpienie z Kościoła nie praktykowała w ogóle, 8% osób twierdzi, że ich praktyki były nieregularne, 3% praktykowało regularnie. Taki rozkład odpowiedzi wskazuje, że decyzja o apostazji nie jest skutkiem chwilowego kryzysu lub buntu, lecz wynika z wieloletniej postawy.

Na pytanie o to, ile czasu minęło od decyzji o apostazji do momentu podjęcia przez respondenta formalnych działań w tej sprawie, odpowiedzi były następujące: ponad połowa respondentów podjęła formalne działania mające na celu wystąpienie z Kościoła w czasie krótszym niż rok od momentu podjęcia takiej decyzji. 25% respondentów czekało z formalizacją swojej chęci dokonania apostazji więcej niż rok, ale mniej niż trzy lata. 22% respondentów podjęło formalne kroki po upływie więcej niż trzech lat. Pamiętać należy, że w Polsce apostazji dokonać może jedynie osoba pełnoletnia, więc w przypadku podjęcia takiej decyzji przed ukończeniem 18. roku życia oczekiwanie było wymuszone przez względy prawne.

Zarówno wśród matek, jak i ojców respondentów przeważają osoby niepraktykujące (38,3% matek i 46,7% ojców), można więc przypuszczać, że część apostatów wyrastała w atmosferze chłodnego stosunku do praktyk religijnych.

20% respondentów deklaruje, że na ich decyzję miały wpływ inne osoby, 80% twierdzi, że była to wyłącznie ich decyzja i nikt na nią nie wpłynął. Wśród odpowiedzi na pytanie dotyczące osób, które wpłynęły na decyzję o wystąpieniu z Kościoła,

pojawiały się następujące: *znajomi, przyjaciel, narzeczona, chłopak, partnerka życiowa, mama, inni apostaci, kręgi racjonalista.pl, użytkownicy forum internetowego*.

Najwięcej respondentów dowiedziało się o możliwości formalnego wystąpienia z Kościoła rzymskokatolickiego z Internetu – na źródło to wskazało 82% ankietowanych. 28% wiedzę taką uzyskało z prasy, tyle samo o możliwości apostazji usłyszało od znajomych lub członków rodziny. Najmniej, zaledwie 3% badanych, jako źródło wiedzy wskazało szkołę bądź uczelnię.

SPÓŁECZNE KONSEKWENCJE APOSTAZJI

Decyzja o wystąpieniu z Kościoła jest decyzją przede wszystkim prywatną, jednak pociąga za sobą również społeczne konsekwencje. Osoba, która decyduje się na taki krok, narażona jest na ostracyzm społeczny i konflikty z najbliższym otoczeniem. Dzieje się tak głównie dlatego, że apostata, sprzeciwiając się powszechnie uznawanym w danym środowisku normom, burzy ustanowiony porządek społeczny. Utrzymanie porządku społecznego jest w znacznym stopniu zależne od zróżnicowania społecznego – pogłębianie się różnic kulturowych, a także religijnych stanowi dla niego zagrożenie (Turner 1998).

W małych, stosunkowo homogenicznych środowiskach, życie człowieka podlega znacznie większej kontroli społecznej, gdyż kontakty między ludźmi obejmują wszystkie sfery życia, trudno ukryć przed innymi członkami grupy swoje odmienne poglądy. W niewielkich zbiorowościach, w których wciąż jeszcze moralność utożsamiana jest z religijnością, odrzucenie przez jednostkę norm religijnych uruchamia mechanizmy kontroli zewnętrznej. Grupa może wtedy zastosować wobec odstępcy negatywne sankcje społeczne, czyli kary.

Wśród sankcji społecznych wyróżnić możemy formalne – pochodzące od instytucji sformalizowanych – i nieformalne, czyli takie, które są reakcjami opinii publicznej, grupy koleżeńskiej, sąsiedzkiej. Ze względu na kryterium treści naciśku, wyróżnia się między innymi sankcje etyczne, religijne, prawne i satyryczne (Walczak-Duraj 1998). Każda z nich może być zastosowana wobec apostaty. Źródłem sankcji formalnych jest w tym przypadku Kościół, który nakłada na odstępcę od wiary ekskomunikę, pozbawiając go tym samym prawa do sakramentów. Wydaje się jednak oczywiste, że sankcje te nie będą dla osoby dokonującej apostazji szczególnie dotkliwe, gdyż sakramenty uznawane przez Kościół nie przedstawiają dla niej żadnej wartości. Również sankcje religijne, przewidziane przez dogmaty danej religii, nie są przez samych apostatów uznawane. Znacznie bardziej uciążliwe mogą być sankcje nieformalne, zwłaszcza w sytuacji, gdy posługiwać się nimi będzie najbliższe otoczenie.

Apostazja w społeczeństwach jednolitych wyznaniowo może być postrzegana jako dewiacja, czyli zachowanie niezgodne ze standardami, przyjętą we wspólno-

cie wizją ładu. Dewiacje naruszają porządek społeczny, ale też pełnią szereg pozytywnych funkcji. Przede wszystkim pozwalają zastanowić się nad sensem norm, określić tożsamość grupy, zjednoczyć jej członków, wyznaczyć jej granice (Szacka 2003). Dlatego też apostazja bywa postrzegana nie tylko jako zagrożenie, ale też szansa dla Kościoła.

Socjologowie zauważają, że czymś powszechnym jest odmienny stosunek do własnej grupy i grupy obcej. Przejawem tego jest stereotypowe myślenie, postrzeganie grupy własnej jako bardziej zróżnicowanej i zindywidualizowanej, przypisywanie grupie obcej negatywnych cech (idem). Stereotypy te dotyczą również apostatów, wystąpienie z Kościoła bywa – oczywiście błędnie – utożsamiane z wstąpieniem do sekty lub oddawaniem czci szatanowi. Myślenie stereotypowe działa jednak również w drugą stronę – apostaci często postrzegają członków Kościoła rzymskokatolickiego jako fanatyków religijnych, pozbawionych zdolności krytycznego myślenia.

Společne konsekwencje apostazji często dotyczą nie tylko osób, które wystąpiły z Kościoła, ale także ich najbliższych. Wielu apostatów przeżywa poważny dylemat związany z ochrzczeniem dziecka, zapisaniem go na lekcje religii, posłaniem do pierwszej komunii. Z jednej strony praktyki takie są niezgodne ze światopoglądem rodzica, z drugiej pojawia się obawa przed tym, że dzieci będą dyskryminowane przez rówieśników. Zdarza się, że rodzice decydują się na zachowania konformistyczne, by zaoszczędzić członkom swojej rodziny negatywnych sankcji społecznych.

W ankiecie pojawiło się pytanie o to, które z konsekwencji apostazji stanowią dla respondentów problem. Wśród konsekwencji apostazji respondenci najczęściej wymieniają obawę, że na decyzji ucierpią ich dzieci, że doświadczą one dyskryminacji ze strony otoczenia; odpowiedź tę wybrało 12% respondentów. Mniej, jedynie 5%, obawia się dyskryminacji dotyczącej swojej osoby. Dla żadnego z respondentów nie jest problemem utrata przywilejów kościelnych, takich jak bycie chrześnym czy wzięcie ślubu kościelnego, jednak dwie osoby wskazały, że niedogodnością dla nich jest brak możliwości uczestniczenia w tych wydarzeniach religijnych, które mają charakter rodzinny. Dla zdecydowanej większości apostatów (78%) żadne konsekwencje podjętej decyzji nie są problemem. Jeden z respondentów skomentował to w następujący sposób: „Większość konsekwencji z punktu widzenia Kościoła, dla apostaty jest celem, a nie karą. Dyskryminacja i ostracyzm nie są problemem dla kogoś, kto apostazji dokonuje świadomie i dojrzałe”.

Osoby uczestniczące w badaniu zostały zapytane, jak oceniają swoje zadowolenie z podjętej decyzji. Wszyscy respondenci deklarują zadowolenie z decyzji o wystąpieniu z Kościoła, przy czym 98% udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie tak”. Na pytanie o rozważany powrót do Kościoła rzymskokatolickiego tylko jedna osoba udzieliła odpowiedzi „trudno powiedzieć”, pozostali respondenci nie biorą pod uwagę takiej możliwości.

Respondentom zostało zadane pytanie o to, jak oceniają postawy rodziców wobec swojej apostazji. Postawę akceptującą częściej przejawiają matki respon-

dentów – odpowiedź taka dotyczy 35% przypadków. Spośród ojców 20% zaakceptowało apostazję swojego dziecka. Czynnikiem, który znacząco różnicował postawy rodziców, jest częstotliwość ich własnych praktyk religijnych. Zarówno matki, jak i ojcowie respondentów znacznie częściej przyjmują postawę pozytywną wobec apostazji dziecka, jeśli sami nie są osobami praktykującymi. Wśród niepraktykujących rodziców 65% matek i 44% ojców akceptuje decyzję respondenta o wystąpieniu z Kościoła, 26% matek i 37% ojców przyjmuje postawę neutralną, negatywnie do apostazji odnosi się mniej niż 1% rodziców. Wśród rodziców praktykujących regularnie dominuje negatywna (37% matek oraz 71% ojców) bądź neutralna (37% matek oraz 29% ojców) postawa wobec apostazji.

W mniejszym stopniu niż częstotliwość praktyk religijnych na postawę wobec apostazji wpływa wykształcenie rodziców, jednak można tu zauważyć pewne prawidłowości. Osoby z wykształceniem wyższym częściej akceptują apostazję swoich dzieci (52% matek oraz 63% ojców), przyjmują postawę neutralną (32% matek i 25% ojców), natomiast negatywną postawę można zaobserwować u 16% matek i 13% ojców z tej grupy.

26,7% respondentów (16 osób) deklaruje, iż po wystąpieniu z Kościoła rzymskokatolickiego doświadczyli przejawów nietolerancji ze strony najbliższego otoczenia. 73,3% badanych apostatów (44 osoby) nie zaobserwowało takich zachowań w swoim środowisku. Najwięcej przejawów nietolerancyjnego zachowania wystąpiło ze strony rodziny (18,3%), przyjaciół i znajomych (13,3%), a także osób duchownych (11,7%). Pojawiły się też przypadki nietolerancji wśród pracodawców, nauczycieli oraz wykładowców. 5% respondentów doświadczyło niechęci bądź niezrozumienia ze strony partnera życiowego.

KOŚCIÓŁ RZYMSKOKATOLICKI WOBEC APOSTAZJI

W 2008 roku Konferencja Episkopatu Polski wydała instrukcję dotyczącą apostazji, która ujednoliciła zasady postępowania księży wobec osób wyrażających chęć wystąpienia z Kościoła rzymskokatolickiego. Podkreślone zostało w niej to, że chrzest włącza człowieka we wspólnotę Kościoła i włączenie to ma charakter niezniszczalny. Osoba dokonująca aktu odstępstwa od Kościoła narusza obowiązek zachowania tej wspólnoty, dlatego należy ją pouczyć i zachęcić do zmiany decyzji, pamiętając jednak przy tym, że ma ona prawo wyboru. Instrukcja jasno określa, kiedy oświadczenie woli można uznać za akt formalnego wystąpienia z Kościoła; jest ono nim wtedy, gdy towarzyszy mu wewnętrzna wola składającej je osoby, ponadto wola ta musi być wyrażona na zewnątrz. Aktu apostazji może dokonać wyłącznie osoba pełnoletnia, która nie utraciła zdolności do czynności prawnych. Akt należy złożyć osobiście w obecności proboszcza miejsca zamieszkania; wymagana jest też obecność dwóch pełnoletnich świadków, najlepiej, by

byli to rodzice apostaty lub jego rodzice chrzestni. Instrukcja nakłada na proboszcza obowiązek rozmowy duszpasterskiej, próby wpłynięcia na zmianę decyzji i „obudzenia wiary zaszczonej w sakramencie chrztu”. W związku z tym akt apostazji nie powinien być dokonany w dniu, w którym został zgłoszony taki zamiar. Ksiądz powinien, po uprzednim pouczeniu o kanonicznych skutkach decyzji, dać odstępcy czas do namysłu. Oświadczenie odstępstwa powinno zostać potwierdzone przez proboszcza podpisem i pieczęcią parafialną oraz odesłane do kurii. Następnie stosowny wpis zostaje umieszczony w księdze parafialnej i kartotece parafialnej. W księdze ochrzczonych nie należy, bez wcześniejszej osobistej rozmowy, odnotowywać informacji o wystąpieniu z Kościoła, która napłynęła z zagranicy. W przytaczanej instrukcji znajduje się też zapis mówiący o tym, że kara ekskomuniki nałożona na apostatę ulega zawieszeniu w momencie zagrożenia życia. Osoba, która znajduje się w niebezpieczeństwie śmierci, może otrzymać rozgrzeszenie i przyjąć sakramenty (*Zasady postępowania w sprawie formalnego aktu wystąpienia z Kościoła* 2008).

Negatywny stosunek przedstawicieli Kościoła do odstępców jest, z socjologicznego punktu widzenia, zrozumiały. Jeśli spojrzymy na Kościół jako na odrzuconą przez apostatę grupę uczestnictwa, oczywiście staje się, że zachowanie wobec osoby, która odrzuciła uczestnictwo, będzie nieprzychylnie. Co więcej, będzie dużo bardziej wrogie niż wobec osób, które nigdy nie należały do Kościoła. Wiąże się to z tym, że apostata świadomie odrzuca uznawane przez Kościół wartości, przyjmując w to miejsce inne, często antagonistyczne. Stanowi zagrożenie dla grupy wyznaniowej, ukazuje jej słabość, kruchość więzi. Stwarza też ryzyko, że apostata pociągnie za sobą kolejne osoby, co jeszcze bardziej osłabi grupę. Oczywiście jest więc, że księża starają się zrobić wszystko, by nie dopuścić do opuszczenia Kościoła przez kolejne osoby (Merton, 1982).

Z utrudnieniami ze strony księży w czasie dokonywania apostazji spotkało się 46,67% badanych, czyli 28 osób. Natomiast 53,33% respondentów twierdzi, że procedura apostazji przebiegała u nich bezproblemowo.

Przypadki utrudniania procedury wystąpiły w 3 na 4 apostazje dokonywane na wsi i w 5 na 6 dokonywanych w miastach do 20 tys. mieszkańców, co stanowi odpowiednio 75% i 83%. W miastach liczących powyżej 500 tys. mieszkańców odsetek ten jest znacznie mniejszy, próby utrudnienia wystąpienia z Kościoła odnotowano w 6 z 11 przypadków (54%). Można więc stwierdzić, że w dużych miastach księża są bardziej życzliwie nastawieni do apostatów, niż ma to miejsce w małych, wiejskich parafiach.

Respondenci, którzy spotkali się z utrudnieniami ze strony przedstawicieli Kościoła rzymskokatolickiego w czasie dokonywania apostazji, zostali poproszeni o opisanie w kilku zdaniach, na czym te utrudnienia polegały. Zarzuty respondentów najczęściej dotyczyły wielokrotnego przekładania przez księży terminów spotkań; zdarzało się też, że księża nie pojawiali się na umówionych spotkaniach. Przykładowe cytaty z ankiet: „Proboszcz parafii, w której zostałem ochrzczony,

przesuwał terminy spotkania w sprawie podpisania aktu apostazji. Pierwszy wyznaczony termin spotkania zakończył się pocałowaniem klamki, trudno mi tu jednak powiedzieć, czy to przejaw utrudniania, czy złej organizacji”, „Proboszcz, oprócz epizodów z wyzwiskami, ciągle przede mną uciekał. Przez 6 miesięcy nie był osiągalny, wyjeżdżał, zajmował się remontami i nie miał czasu dla przyszłej apostatki”. Bardzo częste były też przypadki niepotrzebnego, nieuzasadnionego przedłużania procedury: „Zamiast z miejsca podpisać odpowiednie dokumenty, korzystając z prawa do tego, osoba duchowna dała mi rok na zastanowienie się nad moją decyzją, mimo moich protestów chcąc nie chcąc musiałem odczekać rok, aby dokonać aktu apostazji”, „Osoba duchowna przeciągała procedurę najdłużej jak tylko mogła. Nie otrzymałem odpowiedzi na moje listy i maile. Rozmowy telefoniczne były pretekstem do odwodzenia mnie od decyzji. Wymagano ode mnie osobistego stawienia, co byłoby dla mnie uciążliwe czasowo, jak i finansowo”. Ponadto, respondenci skarżyli się na niekompetencję księży oraz próby zaprzeczania możliwości dokonania apostazji: „Łamanie danego słowa; odmowa wykonania instrukcji episkopatu; jawne kłamanie na temat możliwości apostazji; konieczność interwencji w kurii; konieczność kilkukrotnego odwiedzania proboszcza”, „Powiedział, że nie ma czegoś takiego jak apostazja i nas wyprosił. Nie znał zasad postępowania przy wypisywaniu”, „Wprowadzanie w błąd odnośnie procedury apostazji, trudne nerwowe rozmowy, przeciąganie terminu apostazji. Konieczne były ciągłe telefony do kurii w celu dochodzenia swoich praw. Ogólnie cała atmosfera była nieprzyjemna”. Zdarzały się też próby wpłynięcia na decyzję respondentów, nierzadko księża uciekali się do grózb, okazywali respondentom brak szacunku: „Ksiądz nie chciał przyjąć do wiadomości mojej decyzji oraz zwracał się do mnie bez szacunku. Za wszelką cenę starał się mnie odwieźć od tej decyzji. Rozmowa z nim zakończyła się kłótnią”, „Ksiądz proboszcz czynił wszystko, co w jego mocy, by utrudnić mi dokonanie apostazji. Dopuścił się względem mojej osoby inwektyw, grózb, agresywnych zniewag, kilkakrotnie odmawiał współpracy, w związku z czym musiałem poprosić o pomoc kurię metropolitańską”.

Powyższe przykłady stanowią egzemplifikację utrudnień, z jakimi musi się liczyć osoba chcąca wystąpić z Kościoła rzymskokatolickiego. Pomimo istnienia szczegółowych zasad regulujących tę procedurę, formalne opuszczenie Kościoła może trwać dość długo. Trudno stwierdzić, czy jest to wynikiem faktycznej nieznajomości przepisów przez księży, czy też przejawem ich złej woli.

WNIOSKI

Można zauważyć, że apostazji dokonują ludzie w różnym wieku, pochodzący ze zróżnicowanych środowisk, choć przeważają wśród nich osoby młode, z wyższym wykształceniem, mieszkające w dużych miastach. Apostaci są grupą

aktywną, podejmującą szereg działań mających na celu upowszechnianie informacji o procedurze wystąpienia z Kościoła, chętnie udzielają porad osobom, które napotykać na problemy przy własnej apostazji. Równocześnie jednak grupę tę charakteryzuje pewna nieufność w stosunku do osób spoza niej (przejawem tego była podejrzliwość, jaką początkowo wzbudziły moje badania), oraz niechęć, nieprzyjazne nastawienie do członków Kościoła katolickiego. Ma to, być może, źródło w przykrych doświadczeniach apostatów, którzy wielokrotnie spotykają się z utrudnieniami ze strony duchownych oraz niezrozumieniem ich decyzji przez najbliższe otoczenie. Motywy wskazywane przez apostatów pozwalają stwierdzić, że większość apostazji jest skutkiem nie tyle kryzysu wiary, co spadku zaufania do instytucji Kościoła. Kościół rzymskokatolicki zdaje się nie zaspokajać potrzeb duchowych współczesnego człowieka, a uwikłanie Kościoła w politykę i ujawnione w ostatnich latach skandale stanowią dla wielu osób dodatkowy bodziec do szukania swego miejsca poza jego granicami.

Badania ukazały też, w jak dużym stopniu apostazja pozostaje w polskim społeczeństwie czymś egzotycznym, budzącym wiele kontrowersji. W kontekście tym pojawia się problem niekompetencji księży – wielu z nich nie wie, jak postępować w przypadku, gdy osoba należąca do parafii zgłasza chęć wystąpienia z Kościoła, zdarza się też umyślne wprowadzanie apostatów w błąd. Przejawy nietolerancji, z jakimi spotkali się apostaci, wskazują na to, że polskie społeczeństwo jest w dużym stopniu zamknięte, a stereotyp Polaka-katolika jest nadal obecny w świadomości przeciętnego obywatela. Wiedza o możliwości dokonania apostazji wciąż nie jest w Polsce czymś oczywistym, dlatego podejmowane przez apostatów działania o charakterze edukacyjnym wydają się czymś bardzo pożądanym.

Można przewidywać, że w najbliższych latach liczba wystąpień z Kościoła rzymskokatolickiego będzie się zwiększać. Wpłynie na to zarówno pogłębianie się procesów indywidualizacji i sekularyzacji, jak i wzrost świadomości społecznej. Warto zauważyć, że mamy tu do czynienia z obustronną zależnością: z jednej strony apostazja jest skutkiem indywidualizacji i sekularyzacji, z drugiej zaś wpływa na pogłębianie tych procesów.

Powszechny dostęp do Internetu – który wciąż zajmuje pierwsze miejsce wśród źródeł wiedzy o apostazji – skutkuje tym, że coraz więcej osób dowiaduje się o możliwości odejścia z Kościoła. Na zaproszenie do wzięcia udziału w przedstawionych powyżej badaniach odpowiedziało wiele osób, które planują w najbliższym czasie dokonać apostazji, takich osób, które od dawna nie utożsamiają się z wyznaniem rzymskokatolickim i czekają jedynie na ukończenie osiemnastego roku życia, by podjąć działania mające na celu odejście z Kościoła oraz tych, u których proces występowania z Kościoła został już rozpoczęty. Warto zatem przyglądać się temu zjawisku i prowadzić badania. Konieczne staje się też zaktualizowanie statystyk mówiących o sytuacji wyznaniowej w Polsce, gdyż obecne dane nie odzwierciedlają faktycznego stanu rzeczy.

BIBLIOGRAFIA

- Encyklopedia katolicka* (1973). tom I. Lublin: Wyd. KUL.
- Jakubowska, J. (2008). *Apostazja. Moda na niewiarę*. <http://www.nto.pl>, pobrano 2010.10.05.
- Kodeks prawa kanonicznego* (2011). Kraków: Wolters Kluwer.
- Larek, M., Wasilewski, M. (2010). *Apostazja, szansa polskiego katolicyzmu*. Czas Kultury, 2.
- Larek, M., Wasilewski, M. (2010). *Kościół nie jest zbiorem indywidualistów*. Czas Kultury, 2.
- Mariański, J. (1997). *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością. Studium socjologiczne*. Kraków: Zakład Wydawniczy »NOMOS«.
- Merton, R. K. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: PWN.
- Pawlak, T. (2009). *Prawo kanoniczne wg Kodeksu Jana Pawła II, tom IV*. Olsztyn: Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne.
- Prusak, J. (2007). *Nie ma wyjść awaryjnych*. <http://prasa.wiara.pl>, pobrano 2010.11.24.
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Taylor, Ch. (2002). *Etyka autentyczności*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Taylor, Ch. (2002). *Koniec świata chrześcijańskiego – zysk czy strata?* <http://www.tygodnik.com.pl>, pobrano 06.09.2011.
- Turner, J. H. (1998). *Socjologia: koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Zasady postępowania w sprawie formalnego aktu wystąpienia z Kościoła* (2008). <http://www.episkopat.pl>, pobrano 2010.11.24.

Anna Mazur, Agnieszka Mazur

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, psychologia

Związek samooceny i kryzysu w wartościowaniu z występowaniem zjawiska szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich

Streszczenie

Szantaż emocjonalny jest formą manipulacji. Posługujący się manipulacją zwiększają odczuwany przez ich ofiary lęk, poczucie zobowiązania i odpowiedzialności oraz poczucie winy. Wpływa to na ogólną dezorientację oraz osłabienie reakcji obronnych. Ofierze szantażu, ale także sprawcy, może towarzyszyć lęk, niska samoocena oraz kryzys wyznawanych wartości. Celem badań jest określenie związku pomiędzy samooceną i kryzysem w wartościowaniu a występowaniem zjawiska szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich. Grupę badawczą stanowiło 116 osób dorosłych pozostających w relacjach partnerskich. Badania miały charakter indywidualny. W publikacji prezentowane są wyniki badań przeprowadzonych za pomocą Skali Samooceny SES M. Rosenberga, Kwestionariusza Kryzysu Wartości KKW P. Olesia oraz kwestionariusza Ja i mój partner J. Łukasiewicza i M. Pawelec. Badania wykazały wiele istotnych statystycznie korelacji, które mogą prowadzić do wniosku, że niska samoocena oraz kryzys wartości może być zarówno konsekwencją doświadczania szantażu emocjonalnego, jak i jedną z przyczyn uciekania się do tej formy manipulacji. Prezentowane badania nie określają kierunku zależności pomiędzy przyjmowaniem roli sprawcy i ofiary psychomanipulacji.

Słowa kluczowe

szantaż emocjonalny, samoocena, kryzys w wartościowaniu

WPROWADZENIE

Według koncepcji Forward i Frazier (2011), szantaż emocjonalny jest formą manipulacji. Posługujący się manipulacją zwiększają odczuwany przez ich ofiary lęk, poczucie zobowiązania i odpowiedzialności oraz poczucie winy. Wpływa to na ogólną dezorientację oraz osłabienie reakcji obronnych. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez M. Pawelec i J. Łukasiewicza (2012), zjawisko psycho-manipulacji dotyka 61% osób w wieku adolescencji. Z uwagi na to należy traktować problem jako poważny oraz mogący wpływać na samopoczucie psychiczne jednostki. Dla tej formy manipulacji możemy wyróżnić następujące symptomy: żądanie szantażysty, opór ofiary, presja oraz groźby szantażysty, uległość osoby manipulowanej, powtórzenie całego procesu prowadzącego do ponownego wymuszenia uступliwości osoby szantażowanej. Posługujący się manipulacją, często bez świadomego zamiaru, robią wszystko, by zwiększyć odczuwany przez ofiary szantażu lęk, zobowiązanie i poczucie odpowiedzialności, co służy ogólnej dezorientacji oraz osłabieniu reakcji obronnych. Lęk, niska samoocena, a także kryzys wyznawanych wartości może towarzyszyć nie tylko ofierze szantażu emocjonalnego, ale również i jego sprawcy, który obawiając się, iż nie uzyska tego, czego pragnie, tak intensywnie skupia się na osiągnięciu obranego celu, że nie jest w stanie dostrzec, jak destrukcyjne i krzywdzące jest jego postępowanie (Forward, Frazier, 2011).

Szantaż emocjonalny, w ujęciu Mandal (2008), rozumiany jest jako sprytnie maskowany zbiór technik manipulacyjnych, mających na celu kontrolowanie uczuć i emocji bliskiej osoby, dzięki czemu szantażysta uzyskuje jej podporządkowanie i posłuszeństwo. U podłoża manipulacji leży lęk, zarówno sprawcy, jak i ofiary, poczucie obowiązku oraz winy osoby szantażowanej, a także przekonanie sprawcy o posiadaniu silnej władzy nad ofiarą. Szantażysta zręcznie wykorzystuje czułe punkty uległej mu jednostki, aby osiągnąć zamierzony cel. Powoduje to coraz większą uległość partnera relacji, a dla manipulatora jest sygnałem skuteczności działania oraz nagrodą.

Według Dolińskiego (2003), ofierze psychomanipulacji towarzyszy doświadczanie wstydu oraz winy, a im silniejsze jest odczuwanie wymienionych emocji, tym większa jest podatność na manipulację. Wiąże się to bezpośrednio z posiadaniem niskiej samooceny i poczuciem zrobienia czegoś niewłaściwego, co w przypadku manipulacji nie zawsze musi być prawdą. Jednak ofiara, aby odbudować poczucie własnej wartości i naprawić rzekomo wyrządzone krzywdy, przystaje na żądania szantażysty. Należałoby przy tym dodać, że poczucie winy wzrasta wraz z bliskością emocjonalną partnerów relacji.

Witkowski (2000) wyróżnia manipulacje oparte na samoocenie, wykorzystujące dysonans poznawczy, manipulacje emocjami, poczuciem kontroli, oparte na wrodzonych mechanizmach, a także manipulacje kontrowersyjne. Wyjaśniając specyfikę manipulacji emocjami, odwołuje się do prawa Yorkesa,- Dodsona, mówiące-

go, iż „w miarę wzrostu intensywności pobudzenia czynność wykonywana jest do określonego poziomu krytycznego coraz lepiej, po czym zaczyna pogarszać się aż do całkowitej dezorganizacji. Wspomniany poziom krytyczny jest niższy dla zadań trudnych niż dla łatwych” (Strelau, 2007, s. 443). W szantażu emocjonalnym sprawca doprowadzając ofiarę poza poziom optymalnego pobudzenia, powoduje, że doświadczający manipulacji staje się zdeorientowany, ma gorszą sprawność intelektualną i zaczyna działać pod wpływem impulsu, kierowany chęcią pozbycia się poczucia winy, a tym samym podniesienia swej samooceny (Doliński, 2000).

Przykłady zachowań manipulacyjnych (Forward, Frazier, 2011):

- groźby utrudnienia życia lub zerwania relacji,
- groźby zrobienia krzywdy sobie lub partnerowi,
- sugestie przeżywania cierpienia wskutek niepodporządkowania się partnera,
- lekceważenie uczuć i potrzeb,
- obwinianie.
- komplementowanie, chwalenie, wyrażanie aprobaty – w przypadku podporządkowania, zaś gniewu i braku akceptacji, w przypadku braku uległości,
- kontrolowanie,
- wykorzystywanie słabych punktów partnera w celu zdobycia nad nim psychicznej przewagi.

Można wyróżnić następujące typy szantażu emocjonalnego (Forward, Frazier, 2011).

1. *Prokurator* – na każdą oznakę oporu reaguje złością, która może być wyrażana przez agresję, bezpośrednie groźby lub komunikaty niewerbalne.
2. *Biczownik* – informuje partnera, że jeśli nie zrobi tego, czego chce, to będzie smutny bądź zrobi sobie krzywdę.
3. *Cierpiętnik* – jest pogrążony w nieszczęściu; nie straszy, że zrobi sobie krzywdę, ale czeka aż inni odgadną powody jego cierpienia i dadzą mu to, czego pragnie.
4. *Kusiciel* – obiecuje miłość, karierę, dobra materialne w zamian za podporządkowanie, ale nigdy nie spełnia swych obietnic.

Rosenberg (za: Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, 2008), podając definicję samooceny, określił ją jako pozytywną bądź negatywną postawę wobec obrazu siebie. Wysoka samoocena sprzyja stabilności emocjonalnej, umiejętności konstruktywnego rozwiązywania problemów oraz zdrowiu psychicznemu jednostki. Obniżona samoocena skutkuje brakiem akceptacji własnej osoby, co z kolei przyczynia się do gorszego funkcjonowania człowieka zarówno w sferze intrapersonalnej, jak i interpersonalnej. Osoby odrzucające własne *Ja* wykazują tendencje do częstego stosowania mechanizmów obronnych, mających na celu podniesienie poczucia własnej wartości, częściej niż osoby mające wysoką samoocenę mogą reagować lękiem bądź gniewem, a także mogą być bardziej wrażliwe na zranienie i bardziej skłonne do wchodzenia w niekorzystne relacje partnerskie (Dzwonkowska i in., 2008).

Człowiek doświadczający kryzysu w wartościowaniu boryka się z trudnościami dotyczącymi procesu wartościowania, którym może towarzyszyć dezintegracja psychiczna, podwyższony poziom niepokoju i lęku. Mogą pojawić się wówczas problemy z hierarchicznym uporządkowaniem wartości, przewartościowaniem, rozbieżności pomiędzy wyznawanymi a realizowanymi wartościami, a także poczucie postępowania wbrew wyznawanym wartościom (Oleś, 1998).

W tym ujęciu można rozpatrywać szantaż emocjonalny, będący tematem badań własnych, rozumiany jako zjawisko, któremu może towarzyszyć zarówno obniżona samoocena, jak i doświadczanie kryzysu wartości przez sprawców i ofiary. Na tej podstawie można postawić hipotezę, że istnieje związek między posiadaniem niskiej samooceny oraz odczuwaniem kryzysu wartości a występowaniem zjawiska szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich. Przeprowadzone badania miały na celu zweryfikowanie tej hipotezy oraz sprawdzenie związku pomiędzy wchodzeniem w rolę ofiary i szantażysty a tendencją do uległości, a także ustalenie zależności występujących pomiędzy obiema postawami.

CEL BADAŃ I METODA BADAWCZA

Celem badań własnych było ustalenie związku pomiędzy samooceną i kryzysem w wartościowaniu a występowaniem zjawiska szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich. Cel dodatkowy to sprawdzenie związku tych zmiennych ze zmiennymi niezależnymi takimi jak: płeć, wiek, wykształcenie, aktywność zawodowa, stan cywilny, pochodzenie. Problemy badawcze zostały sformułowane następująco:

1. Czy istnieje związek pomiędzy samooceną i kryzysem w wartościowaniu a występowaniem zjawiska szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich?
2. Czy zmienne socjodemograficzne istotnie statystycznie różnicują badaną grupę w zakresie przyjmowania roli sprawcy bądź ofiary szantażu emocjonalnego oraz w kwestii samooceny i doświadczania kryzysu w wartościowaniu?
3. Czy zachodzi zależność pomiędzy przyjmowaniem roli szantażysty i ofiary?
4. Czy istnieje związek pomiędzy pełnieniem roli ofiary i szantażysty a tendencją do uległości?

Zastosowane narzędzia badawcze to: *Skala Samooceny* M. Rosenberga, *Kwestionariusz do Badania Kryzysu w Wartościowaniu* P. Olesia oraz kwestionariusz *Ja i mój partner* J. Łukasiewicza i M. Pawelec opracowany w oparciu o koncepcję S. Forward i D. Frazier.

Skala Samooceny M. Rosenberga pozwala zmierzyć ogólny poziom samooceny, czyli przekonania o własnej wartości, które są stosunkowo stałą właściwością osoby. To, w jaki sposób człowiek myśli o sobie, jaki ma stosunek do własnego *Ja*, jest związane z jego samopoczuciem, przeżywanymi emocjami, a także podejściem do zadań. Wiedza o tym, jak postrzega siebie człowiek, pomaga psycho-

logom zrozumieć, jak będzie funkcjonował w różnych sferach życia, jak będzie odbierał i doświadczał rzeczywistość (Dzwonkowska i in., 2008).

Kwestionariusz do Badania Kryzysu w Wartościowaniu P. Olesia (1998) służy do badania kwestii dotyczących znaczenia systemu wartości w osobowości. Cenione, wybierane i realizowane przez człowieka wartości mają ważny związek z rozwojem osobowości oraz zdrowiem psychicznym jednostki. Kwestionariusz bada ogólne przeżywanie kryzysu u danej jednostki oraz aspekty składające się na doświadczanie tego kryzysu. Są to: hierarchia, zagubienie, dezintegracja, rezygnacja. Skala H (*Hierarchia*) pozwala zmierzyć, czy badany nie ma problemów z hierarchicznym uporządkowaniem wyznawanych przez siebie wartości. Skala Z (*Zagubienie*) służy do zbadania, czy jednostka nie ma poczucia utraty, braku wartości. Skala D (*Dezintegracja*) pozwala na określenie siły motywacji potrzebnej do realizacji wyznawanych wartości. Skala R (*Rezygnacja*) wskazuje, w jakiej mierze jednostka powstrzymuje się od realizowania wyznawanych przez siebie wartości.

Kwestionariusz *Ja i mój partner* J. Łukasiewicza i M. Pawelec pozwala na wyodrębnienie trzech wymiarów: roli sprawcy, ofiary i tendencji do uległości. Sprawca szantażu emocjonalnego to osoba, która w relacji z bliską osobą zaspokaja swe potrzeby kosztem partnera, stosując dobrze zamaskowane techniki manipulacji, aby móc wpływać na jego emocje i uczucia. Ofiara szantażu emocjonalnego to osoba, która doświadcza psychomanipulacji ze strony swego partnera oraz ulega wywieranej na nią presji, nawet kosztem własnego dobra. Tendencja do uległości pełni kluczową rolę w powstawaniu szantażu emocjonalnego w relacji dwojga bliskich sobie osób. Uległość partnera relacji umożliwia sprawcy skuteczne stosowanie technik manipulacyjnych w celu zaspokojenia własnych potrzeb (Pawelec, Łukasiewicz, 2012).

Badania miały charakter dobrowolny, anonimowy oraz indywidualny. Badani otrzymali zestawy testów zawierające pisemne instrukcje. W przypadku wątpliwości mieli możliwość uzyskania dodatkowych informacji od osoby badającej. Czas udzielania odpowiedzi nie był ograniczony, w praktyce wynosił 30 minut.

Badana próba składała się ze 116 osób dorosłych pozostających w relacjach partnerskich - 66 kobiet i 50 mężczyzn. Badania nie obejmowały par oraz nie analizowano wyników badań pod tym kątem. Przez relacje partnerskie rozumiano relacje między osobami przebywającymi w związkach małżeńskich oraz w związkach nieformalnych.

Kobiety stanowiły 56,9% badanych, mężczyźni 43,1%. Przebadanych osób pomiędzy 25 a 39 r.ż. było 49,1%, powyżej 40 r.ż. 34,5%, a do 24 r.ż. 16,4%. W obrębie badanej grupy 84,5% osób posiadało wykształcenie wyższe, 11,2% wykształcenie średnie, a 4,3% zawodowe lub podstawowe. 80,4% badanych deklaroowało, iż aktualnie pracuje, 8,6% było bezrobotnych, 7,8% osób prowadziło gospodarstwo rolne lub domowe, a 3,2% przebywało na emeryturze bądź rencie. Charakterystyka grupy ze względu na stan cywilny wykazała, że 67,2% badanych to osoby będące w związkach małżeńskich, 20,7% osób było stanu wolnego, w związku nie-

formalnym pozostawało 7,8%, rozwiedzeni to 3,4% badanych, a wdowcy i wdowcy stanowili 0,9% grupy. Największą grupę wśród przebadanych tworzyły osoby mieszkające na wsi – 35%, z miasta powyżej 100 tys. mieszkańców pochodziło 33,6%, a miasto do 100 tys. mieszkańców zamieszkiwało 31,4% grupy badawczej. Powyższe dane zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy

Płeć	kobiety	56,9%
	mężczyźni	43,1%
Wiek	między 25 a 39 r.ż.	49,1%
	powyżej 40 r.ż.	34,5%
	do 24 r.ż.	16,4%
Wykształcenie	wyższe	84,5%
	średnie	11,2%
	zawodowe, podstawowe	4,3%
Aktywność zawodowa	aktualnie pracuje	80,4%
	bezrobotny	8,6%
	gospodarstwo rolne/domowe	7,8%
	emerytura/renta	3,2%
Stan cywilny	związek małżeński	67,2%
	stan wolny	20,7%
	związek nieformalny	7,8%
	rozwiedzeni	3,4%
	wdowy/wdowcy	0,9%
Miejsce zamieszkania	wieś	35%
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	33,6%
	miasto do 100 tys. mieszkańców	31,4%

WYNIKI BADAŃ

W celu wyodrębnienia istotnych statystycznie różnic pomiędzy płciami zastosowano test t- Studenta.

Charakterystyka grupy ze względu na płeć wykazała istotną statystycznie różnicę pomiędzy kobietami a mężczyznami. Szczegółowe dane zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Charakterystyka grupy ze względu na płeć

	Płeć	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Istotność dwustronna	Wartość t
Ofiara	mężczyzna	50	15,58	11,187	0,031	2,182
	kobieta	66	11,33	9,732	nieistotne	-

Uzyskane wyniki wskazują, że w tej grupie badawczej mężczyźni częściej są ofiarami szantażu, nasilenie manipulacji w tej relacji jest większe niż w przypadku kobiet. Natomiast nie odnotowano statystycznie istotnych różnic, biorąc pod uwagę wiek, wykształcenie, aktywność zawodową, stan cywilny i pochodzenie badanych.

W wynikach badań nie wyodrębniono istotnych statystycznie różnic pomiędzy płciami w zakresie ogólnego wyniku *Kryzysu w Wartościowaniu* ani poszczególnych wartości KKW.

Analiza wyników badań nie wykazała także istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć w zakresie wyniku ogólnego w *Skali Samooceny*.

Przeprowadzona analiza badań wykazała natomiast wiele istotnych statystycznie korelacji, zarówno ujemnych, jak i dodatnich. Poszczególne wartości korelacji przedstawia tabela 3.

Korelacje oszacowano na podstawie współczynników korelacji liniowej r Pearsona. Analizy korelacyjne doprowadziły do ustalenia zależności między samooceną, przeżywaniem kryzysu wartości, a także postawą uległości oraz rolami przyjmowanymi w sytuacji szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich. Z analizy uzyskanych wyników można wyciągnąć wniosek, iż mężczyźni są grupą osób, u której częściej oraz intensywniej pojawiają się zachowania polegające na wchodzeniu w rolę ofiary. Ponadto im częściej i intensywniej pełniona jest rola ofiary, tym częściej i silniej osoby te wchodzi także w rolę sprawcy. Przyjmowanie roli ofiary wiąże się także z zachowaniami uległymi. Im częstsza i bardziej intensywna jest uległość, tym bardziej zwiększa się intensywność oraz częstość przyjmowania roli ofiary. Ofiary doświadczają większego kryzysu wartości niż sprawcy. Im silniej jest przeżywany kryzys wartości oraz jego poszczególne aspekty - hierarchia, zagubienie, dezintegracja i rezygnacja – tym częściej oraz intensywniej występują zachowania polegające na przyjmowaniu roli ofiary. Osoby, które mają niską samoocenę, częściej i bardziej intensywniej wchodzi w rolę ofiary niż jednostki cieszące się wysokim poczuciem własnej wartości. Analiza wyników badań wskazuje, że im częściej i intensywniej osoby wchodzi w rolę sprawcy, tym bardziej same stają się ofiarami, przyjmują postawę uległą oraz częściej doświadczają kryzysu wartości, a w szczególności zagubienia. Im częściej jednostka doświadcza rezygnacji oraz kryzysu hierarchii, tym częściej i intensywniej występują u niej zachowania polegające na przyjmowaniu roli sprawcy. Sprawcy rzadziej i mniej intensywnie przeżywają kryzys hierarchii i rezygnację niż ofiary.

Tabela 3. Współczynniki korelacji

	ofiara	sprawca	samoocena	wynik ogólny	hierarchia	zagubienie	dezinte-gracja	rezygnacja
ofiara	-	,635**	-,292**	,458**	,405**	,447**	,396**	,414**
uległość	,688**	,570**	-,318**	,492**	,387**	,550**	,410**	,405**
sprawca	,635**	-	-	,246**	,216*	,340**	-	,203*
samoocena	-,292*	-	-	-,506**	-,335**	-,394**	-,398**	-,519**
wynik ogólny	,458**	,246**	-,506**	-	,880**	,801**	,823**	,811**
hierarchia	,405**	,216*	-,335**	,880**	-	,710**	,658**	,681**
zagubienie	,447**	,340**	-,394*	,801**	,710**	-	,667**	,666**
dezinte-gracja	,396**	-	-,398**	,823**	,658**	,667**	-	,696**
rezygnacja	,414**	,203*	-,519**	,811**	,681**	,666**	,696**	-

** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

Podsumowując, głównym przedmiotem zainteresowań badawczych był szantaż emocjonalny w relacjach partnerskich oraz jego związek z samooceną i kryzysem w wartościowaniu. Próbę badawczą stanowiły osoby dorosłe pozostające w relacjach partnerskich, w wieku od 18 do ponad 40 lat. Pierwsze pytanie badawcze dotyczyło związku pomiędzy samooceną i kryzysem w wartościowaniu a występowaniem zjawiska szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich. Uzyskane analizy korelacyjne prowadzą do wniosku, że istnieje istotny statystycznie związek pomiędzy poziomem samooceny i doświadczaniem kryzysu w wartościowaniu a obecnością zjawiska szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich. Pomędzy ogólnym wynikiem w *Skali Samooceny* i ogólnym wynikiem *Kryzysu w Wartościowaniu*, a także jego poszczególnymi aspektami, uzyskano istotne statystycznie korelacje ujemne, co może wskazywać na to, iż zarówno wysokie poczucie własnej wartości, jak i stabilny, niezachwiany system wartości mogą pełnić rolę czynnika chroniącego przed szantażem emocjonalnym. Drugie pytanie badawcze odnosiło się do tego, czy zmienne socjodemograficzne, takie jak: płeć, wiek, wykształcenie, aktywność zawodowa, stan cywilny i pochodzenie, różnicują badaną grupę w zakresie przyjmowania roli sprawcy bądź ofiary szantażu emocjonalnego oraz w kwestii samooceny i doświadczania kryzysu w wartościowaniu. Uzyskane wyniki badań skłaniają do wniosku, że w badanej grupie mężczyźni częściej niż kobiety są ofiarami szantażu. Natomiast nie odnotowano statystycznie istotnych różnic, biorąc pod uwagę wiek, wykształcenie, aktywność zawodową, stan cywilny i pochodzenie badanych osób. W wynikach badań nie wyodrębniono także istotnych statystycznie różnic pomiędzy płciami w zakresie ogólnego wyniku w *Skali Samooceny* oraz ogólnego wyniku *Kryzysu w Wartościowaniu*, jak też w zakresie poszczególnych wartości KKW. Trzecie pytanie badawcze dotyczyło tego, czy istnieje zależność pomiędzy wchodzeniem w rolę szantażysty i ofiary. Przeprowadzone badania wskazują, że im częściej i intensywniej pełniona jest rola ofiary, tym częściej i silniej osoby te wchodzą także w rolę sprawcy. Czwarte pytanie badawcze odnosiło się do zależności występujących

między pełnieniem roli ofiary i szantażysty a tendencją do uległości. Analizy korelacyjne prowadzą do wniosku, iż istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy wchodzeniem w rolę ofiary oraz sprawcy i skłonnością do uległości. Im częstsza i bardziej intensywna jest uległość, tym bardziej zwiększa się intensywność oraz częstość przyjmowania roli ofiary.

DYSKUSJA

Przedstawione wyniki badań własnych są zgodne z hipotezą, że niski poziom samooceny i doświadczanie kryzysu w wartościowaniu mają związek z występowaniem zjawiska szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich. Osoby o niskiej samoocenie wykazują tendencję do pełnienia roli ofiary w sytuacji psychomanipulacji. Można przypuszczać, że fakt ten może być spowodowany przez większą skłonność tych osób do doświadczania lęku i niepewności, a także przez to, iż jednostki te preferują w kontaktach interpersonalnych sytuacje bezpieczne, nawet wtedy, gdy oznacza to dla nich rezygnację z własnej godności i własnego dobra, gdyż dzięki temu pozbywają się, przynajmniej chwilowo, poczucia winy oraz podnoszą swą nadszarpniętą samoocenę (Doliński, 2003). Są skupione na unikaniu odrzucenia oraz niepowodzeń (Carr, 2009). Zależności te znalazły potwierdzenie w badaniach przeprowadzonych przez zespół badawczy Dzwonkowskiej i współpracowników w celu normalizacji polskiej wersji *Skali Samooceny* SES Rosenberga. Stwierdzono bowiem, że niski poziom samooceny sprzyja nieprzystosowaniu i chwiejności emocjonalnej (2008). Ponadto badania Jerusalema i Schwarzera (1992) oraz Stajkovica i Luthansa (1998) wskazują, że negatywny obraz siebie koreluje dodatnio z brakiem zdolności do podejmowania odpowiednich działań w trudnych sytuacjach. Odwołując się do tych wyników można byłoby wyjaśnić występujące u ofiar psychomanipulacji podporządkowanie, uległość wobec sprawców oraz uczucie trudności lub wręcz niemożność wydostania się z takiej relacji. Dodatkowo należałoby zwrócić uwagę na fakt, że osoby posiadające negatywny obraz siebie wykazują skłonność do wybierania partnerów oceniających ich niekorzystnie oraz poniżających (Oleś, 1998). Zależności te mogą przyczyniać się do wniosku, iż wysoki poziom samooceny może pełnić rolę czynnika chroniącego przed szantażem emocjonalnym.

W oparciu o wyniki badań własnych, dotyczące analizy zależności pomiędzy przyjmowaniem roli sprawcy i ofiary szantażu emocjonalnego a doświadczaniem kryzysu w wartościowaniu, można sądzić, że towarzyszący poszczególnym jednostkom kryzys wartości sprzyja ich uwikłaniu w psychomanipulację. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Olesia (1989, 1994), niestabilny system wartości często współwystępuje z obniżoną samooceną (zależność ta została potwierdzona w badaniach własnych), znacznie podwyższoną tendencją o wybierania

przyziemnych, przyjemnościowych wartości oraz ze znacznym lekceważeniem wartości moralnych, społecznych oraz religijnych. Na tej podstawie można przypuszczać, że trudności w wartościowaniu mogą przyczyniać się do niepokoju, napięcia, konfliktów wewnętrznych, a tym samym mogą sprzyjać budowaniu niewłaściwych relacji interpersonalnych, obarczonych zjawiskiem szantażu emocjonalnego. Osoby pełniące rolę ofiary w psychomanipulacji, z uwagi na niestabilny system wartości, mogą charakteryzować się nadmierną uległością, brakiem asertywności, nieumiejętnością wyznaczania konkretnych granic. Natomiast jednostki przyjmujące rolę sprawców w szantażu emocjonalnym, które przeżywają kryzys wartościowania, mogą w znacznej mierze nieświadomie, kierowane lękiem i zagubieniem, wymuszać ustępliwość i podporządkowanie się partnera, uciekając się do psychomanipulacji. Analiza uzyskanych zależności pozwala na przyjęcie założenia, że podobnie jak w przypadku wysokiej samooceny, stabilny, nieobarczony kryzysem system wartości, może pełnić funkcję czynnika chroniącego przed psychomanipulacją.

Należałoby jeszcze zwrócić uwagę na to, iż analiza wyników badań własnych ujawniła wyraźne nasilenie przyjmowania roli ofiary przez mężczyzn w rozpatrywanej grupie badawczej, co może nieco zaskakiwać, gdyż dotychczasowe doświadczenia badawcze nie potwierdzają uzyskanych wyników (Mandal, 2008). Zaistniałe rozbieżności mogą stanowić impuls do przyszłych prac badawczych, które mogłyby wyjaśnić, jakie czynniki wpływają na ten fakt. Pozostałe, ujęte w badaniu zmienne socjodemograficzne, do których należą: wiek, wykształcenie, aktywność zawodowa, stan cywilny i pochodzenie nie różnicują badanej grupy. Można zatem przyjąć, iż zjawisko szantażu emocjonalnego nie jest zależne od wymienionych wyżej czynników, w związku z czym może pojawić się w każdej grupie wiekowej, niezależnie od zajmowanej pozycji zawodowej, poziomu wykształcenia, pochodzenia i stanu cywilnego.

Analiza wyników badań własnych pozwoliła także na ustalenie zależności pomiędzy wchodzeniem w rolę sprawcy i ofiary. Uzyskane korelacje wskazują, iż istnieje ścisła zależność pomiędzy obiema postawami. Im częściej i intensywniej pełniona jest rola ofiary, tym częściej i silniej osoby te wchodzi w rolę sprawcy. W tym momencie pojawia się nowy problem badawczy, który mógłby być tematem przyszłych prac eksperymentalnych: czy osoby doświadczające manipulacji wchodzi w rolę sprawców w tej samej relacji, czy też zaczynają stosować szantaż emocjonalny wobec innych jednostek?

Przyjmowanie roli ofiary oraz sprawcy wiąże się także z zachowaniami uległymi. Im częstsza i bardziej intensywna jest uległość, tym bardziej zwiększa się intensywność oraz częstość osadzania się w roli ofiary bądź sprawcy. Jednak trzeba przy tym nadmienić, iż tendencja do uległości zaznacza się silniej w przypadku ofiar niż szantażystów. Próba wyjaśnienia przyczyn powstawania i utrwalania się niekorzystnych relacji w związkach partnerskich może być odwołanie się do psychospołecznej teorii rozwoju Eriksona, która, opisując osiem kluczowych okresów

życia człowieka, zakłada, że konsekwencje rozwiązania pojawiających się kolejno życiowych kryzysów mają bezpośredni wpływ na poradzenie sobie z każdym następnym kryzysem. Mogą zatem wpływać konstruktywnie lub regresywnie na rozwój osobowości. Szczególnie istotny wpływ na rozwój ego ma kryzys występujący w dzieciństwie, zwany „podstawową ufnością-nieufnością”. Jego niekorzystne rozwiązanie powoduje brak zaufania do ludzi, co w efekcie, z uwagi na pojawiające się obawy nieuzyskania upragnionego celu, może powodować skłonności do uciekania się do psychomanipulacji w dorosłym życiu. Do ukształtowania takiej postawy może przyczynić się także kryzys „autonomii-wstyd i zwątpienie”, który niewłaściwie rozwiązany, przyczynia się do ukształtowania w człowieku skłonności do uprzedzeń, niepewności i wstydu. Jednostka posiadająca tego typu właściwości psychiczne może wykazywać znaczną uległość w kontaktach interpersonalnych, co z kolei pociąga za sobą łatwość wchodzenia w relacje obciążone szantażem emocjonalnym. Niebagatelny wpływ na wchodzenie w rolę ofiary może mieć również niekorzystnie rozwiązany kryzys „inicjatywa-poczucie winy”, powodujący skrupulatnie wykorzystywane przez szantażystów poczucie winy oraz rezygnację z psychicznej wolności przez ofiarę. Nie bez znaczenia będzie także niewłaściwe poradzenie sobie z kryzysem „pracowitość-poczucie niższości”, skutkujące ukształtowaniem się u jednostki niskiej samooceny i lęku przed angażowaniem się w zdecydowane działania, co może wyjaśniać łatwość ulegania psychomanipulacji oraz trudność wyswobodzenia się z niekorzystnej relacji. Natomiast negatywnie rozwiązany kryzys „tożsamość-niepewność” ma kluczowe znaczenie dla niestabilnie ukształtowanego systemu wartości, w wyniku którego człowiek może wykształcać w sobie niewłaściwe, niekorzystne cechy społeczne (przyjmowanie roli sprawcy), a także mieć trudności z budowaniem zdrowych związków partnerskich. Fakt ten tłumaczy, występujący zarówno u ofiar, jak i sprawców szantażu, kryzys wartościowania. Z kolei negatywnie rozwiązany kryzys „intymność-izolacja” może przyczyniać się do budowania więzi emocjonalnej z drugim człowiekiem, opartej na rezygnacji z własnej tożsamości. W takim przypadku jednostka z dużą łatwością może ulegać próbom wymuszenia ustępliwości przez partnera relacji, który, wzmagając w ofierze lęk i poczucie zobowiązania, będzie wykorzystywał jej właściwości psychiczne. Istotny dla kształtowania się osobowości szantażysty będzie negatywnie rozwiązany konflikt „generatywność-stagnacja”, pojawiający się w wieku średnim, który może znacznie wzmocnić przyjmowanie roli sprawcy szantażu emocjonalnego, ponieważ skutkuje nadużywaniem władzy. Niewłaściwie rozwiązany kryzys „integracja ego-rozpacz”, przypadający na późną dorosłość, może przyczynić się do wystąpienia depresji, smutku i lęku przed śmiercią. Wymienione stany, charakteryzujące się brakiem wewnętrznego spokoju i poczuciem poniesionej porażki w życiu, mogą przyczynić się do powstania znacznej uległości, niskiej samooceny, a także kryzysu wartości, tym samym powodując łatwość uwikłania się jednostki w zjawisko szantażu emocjonalnego, zarówno w roli ofiary, jak i sprawcy (Oleś, 2011).

IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

W toku przeprowadzonych badań własnych ujawniły się obszary skłaniające do dyskusji, a także dalszych empirycznych eksploracji. Szczególnie istotne wydaje się przeprowadzenie dalszych prac eksperymentalnych w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie o to, czy zachodzi istotna statystycznie korelacja dodatnia pomiędzy pełnieniem roli sprawcy i ofiary w tej samej relacji, czy też jednostka doświadczając psychomanipulacji w jednym związku, przenosi negatywne doświadczenia na inną relację, sama stając się sprawcą. Kolejnym obszarem skłaniającym do doświadczeń eksperymentalnych może być próba odpowiedzi na pytanie: jakie zmienne wpływają na fakt, iż mężczyźni są grupą osób, wśród której zaobserwowano wyraźne nasilenie w przyjmowaniu roli ofiary? Wskazane byłoby także przeprowadzenie doświadczeń badawczych, mających na celu ustalenie związku strategii radzenia sobie w sytuacjach stresowych z występowaniem zjawiska szantażu emocjonalnego w relacjach partnerskich. Możliwe, iż dzięki tym pracom zostałyby wyodrębnione kolejne właściwości psychiczne osobowości, których wzmocnienie mogłoby zapobiegać wnikaniu się w psychomanipulację.

Z uwagi na fakt, że wyżej wymienione wnioski mogą przyczynić się do opracowania oddziaływań profilaktycznych, mających na celu wzmocnienie samooceny oraz stworzenie stabilnego systemu wartości, które mogą prowadzić do budowania prawidłowej osobowości oraz do ochrony przed szantażem emocjonalnym, nie powinny pozostać jedynie w sferze teoretycznych rozważań. Analiza empiryczna badań własnych, a także przegląd literatury, dotyczącej rozpatrywanego problemu, wskazują na potrzebę opracowania treningu umiejętności podnoszenia poczucia własnej wartości, który jednocześnie posłużyłby do zbudowania niezachwianego systemu wartości w osobowości, wolnego od lęku, niepewności i wątpliwości. Wskazane jest także uruchomienie działań profilaktycznych i interwencyjnych, ukierunkowanych na udzielanie wsparcia, edukację oraz niesienie pomocy osobom uwikłanym w szantaż emocjonalny, w celu wypracowania trwałych i satysfakcjonujących relacji partnerskich, sprzyjających rozwojowi i zdrowiu psychicznemu jednostki.

PODZIĘKOWANIA

*Za pomoc w realizacji badań i opiekę merytoryczną dziękujemy
Pani dr Marcie Pawelec i Ks. dr. Jackowi Łukasiewiczowi.*

LITERATURA

- Carr, A. (2009). *Psychologia pozytywna*. Poznań: Wydawnictwo ZYSK I S-KA.
- Dzwonkowska, I., Tabaczek-Lachowicz, K., Łaguna, M. (2008). *Polska adaptacja skali SES Rosenberga*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Doliński, D. (2003). *Poczucie winy i odczuwanie wstydu jako stany zwiększające podatność na manipulację*, [w:] E. Zdankiewicz-Ścigała, T. Maruszewski (red.), *Wokół psychomanipulacji*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Forward, S., Frazier, D. (2011). *Szantaż emocjonalny. Jak się obronić przed manipulacją i wykorzystaniem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mandal, E. (2008). *Miłość, władza i manipulacja w bliskim związku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleś, P. (1998). *Kwestionariusz do Badania Kryzysu w Wartościowaniu*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Pawelec, M., Łukasiewicz, J. (2012). *Szantaż emocjonalny w relacjach rówieśniczych*, [w:] ks. J. Koperek (red.), *Roczniki Nauk o Rodzinie i Pracy Socjalnej*. T. 4 (59), Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Strelau, J. (2007). *Psychologia*. T. 2, Gdańsk: GWP
- Witkowski, T. (2000). *Psychomanipulacje*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza UNUS.

INNE
MATERIAŁY

Wioleta Story

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, psychologia

Autorytet a wyróżnienie i wyzwanie

Streszczenie

Niniejszy esej jest próbą poszukiwania odpowiedzi na pytanie gdzie dziś spotkamy prawdziwe autorytety i co właściwie oznacza być dla kogoś autorytetem? Pretekstem do podjęcia rozważań o istocie autorytetu stała się książka Zofii Szlachty pt. „Mistrz” będąca zapisem jej osobistych rozmów z wielkimi postaciami świata nauki. Lektura tej pozycji skłoniła autorkę do przelania na papier własnych refleksji o roli i znaczeniu autorytetów w jej życiu. W trakcie naszej drogi życiowej spotykamy wielu ludzi, jedni pojawiają się w nim na chwilę, inni zostają na dłużej. Jednak są i tacy, którzy pozostawiają po sobie wyjątkowy ślad stając się dla nas nauczycielem, mistrzem, autorytetem.

Słowa kluczowe

autorytet, mistrz, nauczyciel

*A*utorytet to więcej niż rada
i mniej niż rozkaz.”

Hans Heinrich Muchow

Książka autorstwa Zofii Szlachty pt. „Mistrz” jest zapisem kilkunastu jej rozmów z wielkimi postaciami nauki związanymi z różnymi dziedzinami: filozofią, medycyną, literaturą czy fizyką. Znajdziemy więc w niej refleksje na temat autorytetu m.in. takich postaci jak prof. dr Jan Błoński, prof. dr Bogdan Suchodolski – polski filozof i pedagog, czy prof. dr Henryk Markiewicz – polski historyk i teoretyk literatury.

Kto jest więc autorytetem? Dla mnie autorytetem jest osoba, która stanowi wzór godny naśladowania, godna czerpania z niej wszystkiego, co najlepsze. To źródło wskazówek dotyczących tego, jak żyć, aby być w zgodzie ze sobą i innymi. Osoba emanująca dobrem i ciepłem, która swoją osobowością i postawą potrafi przyciągać i zjednoczyć wokół siebie ludzi. Autorytetem jest dla mnie osoba godna zaufania, odpowiedzialna i potrafiąca przyznać się do popełnionego błędu. Pamiętam, jak kiedyś pewna osoba, będąca dla mnie na jednym z etapów mojego życia takim autorytetem, na postawione pytanie odpowiedziała po prostu „nie wiem”. Takie uczciwe przedstawienie sprawy tylko umocniło moja opinię o tej osobie jako wiarygodnym autorytecie.

Przywołajmy słowa prof. Błońskiego: „Mistrzem jest ten, kto potrafi wmówić, że za nim stoi wielka, tajemnicza wiedza, która wszystko wyjaśnia, a on ma do tej wiedzy klucz. [...] W stosunku do kogoś takiego budzi się zaciekawienie, fascynacja. Potem lęk: bo jak, iść za nim, jak to zrobić, żeby się tego, co on posiadał, nauczyć.” Jego zdaniem „dobry nauczyciel powinien utrzymać w lęku swojego ucznia, ale w zamian ciągle mu coś dawać do zrozumienia, ciągle coś nowego odsłaniać. Musi być w dawaniu nie wyczerpany”.

Nie zgadzam się jednak ze stwierdzeniem, że dobry nauczyciel, który chce budować swój autorytet wśród uczniów powinien opierać go na kreowaniu wokół siebie aury strachu i lęku, gdyż w moim przekonaniu nie wpływa to pozytywnie na jego wizerunek i nie motywuje do pracy jego wychowanków. Może działać wręcz odwrotnie, zniechęcając i odpychając od nauczyciela.

Jakie cechy powinna zatem posiadać osoba, która uznawana jest w swoim otoczeniu za autorytet? Nie sposób nie zgodzić się z następującymi słowami: „Mistrz to ten, kto ma siłę, aby nakłonić innych do naśladowania samego siebie. Relacja nauczyciel – uczeń powinna opierać się na partnerstwie, które polega na „stawianiu wysokich wymagań, ale także braniu serio tego, co mówi ktoś młodszy”. Umiejętność uważnego, aktywnego słuchania drugiego człowieka staje się w tym wymiarze nierozłącznym elementem interakcji międzyludzkich.

Ponadto „dobry nauczyciel to taki, który ma talent przekładania z jednego języka na inny, rozumie wszystkie i jednocześnie potrafi wskazać, co jest nowe, cenne, a co jest tylko parafrazą banału”. Znalezienie wspólnego sposobu komunika-

cji jest zatem podstawą do budowania realnego porozumienia między mistrzem a jego uczniem, dla którego jest on godnym zaufania autorytetem, z którego czerpie przykład i daje innym za wzór do naśladowania.

Obecnie, zwłaszcza w mediach, można się spotkać ze swoistą manipulacją autorytetami. Osoba będąca specjalistą i autorytetem w jakiejś dziedzinie, zaczyna wypowiadać się na tematy, które nie leżą w kręgu jej kompetencji. Budowanie autorytetu pozornego zawsze wiąże się więc z manipulacją mającą na celu przekonanie innych o posiadaniu cech i zdolności, których naprawdę się nie posiada. Jest to postępowanie nieetyczne i godne potępienia oraz podjęcia kroków mających na celu zwalczenie tego typu działań.

Osoba ciesząca się autentycznym autorytetem ma, moim zdaniem, przede wszystkim na uwadze poszerzanie swojej wiedzy, rozwijanie umiejętności i kompetencji, natomiast nie zależy jej na odgrywaniu roli autorytetu, często nawet nie jest jej świadoma, a jedynie skupia się na wykonaniu tzw. „dobrej roboty” w swojej dziedzinie.

Wspomniany wcześniej prof. Jan Błoński, polski historyk literatury, krytyk literacki i eseista, w rozmowie z Zofią Szlachtą mówi, że „dobry mistrz musi posiadać moc odsłaniania tajemnicy, ale winien mieć świadomość, że istnieją inni, którzy zasłży nieporównanie dalej. Wtedy można naprawdę dążyć do dalekich horyzontów”.

Potrzebna jest zatem niesamowita pokora w tym, co robimy i jaką drogą dążymy do wyznaczonych sobie celów życiowych. Musimy pamiętać, dzięki komu możemy realizować swoje plany i marzenia, kto przetarł nam pierwszy ścieżki, którymi możemy kroczyć, aby odnieść upragniony sukces. Zadaniem nas uczniów jest zatem zachowanie pamięci o najlepszym, o tym, co się od nauczyciela wzięło. Takimi najlepszymi i najwierniejszymi nauczycielami życia są dla mnie rodzice, którzy towarzyszą mi w najważniejszych chwilach mojego życia, dając mi poczucie bezpieczeństwa i możliwość dokonywania samodzielnych wyborów, przez co uczą mnie odpowiedzialności za własne decyzje.

Filozof prof. Władysław Stróżewski w rozmowie z Zofią Szlachtą wspomina swoich nauczycieli – mistrzów: prof. Ingardena, prof. Alberta Krąpca oraz wielu innych, którzy wywarli ogromny wpływ na jego życie. Zapytany, czy Ingarden był dobrym nauczycielem, wspomina, że nie miał on pedagogicznego podejścia, ale wpływał na innych poprzez swoją osobowość. Uważa on, że

„ideałem mistrza nie jest ten, kto podejmuje świadomą działalność wychowawczą lecz ten człowiek, co daje siebie, swój warsztat i wszystko, co ma, do dyspozycji uczniom.”

Przyznaje, że praca z Ingardenem właśnie tak wyglądała, inspirował on swoich studentów, stawiał na ich samodzielność.

Śledząc swoją dotychczasową drogę życiową, analizując sytuacje, z którymi przyszło mi się zmierzyć i wspominając ludzi, których spotkałam, mogę śmiało powiedzieć, że miałam wielkie szczęście spotkania ludzi, którzy często nieświadomie i mimowolnie odciskali swój ślad i wpłynęli na to, jakim jestem dziś człowiekiem. Czasem wystarczy spojrzenie, jeden drobny gest, dobre słowo, by życie

drugiego stało się lepsze i radośniejsze. Dobrą energią płynącą od innych możemy się „zarazić” i przekazać ją dalej, tak rozprzestrzenia się dobro.

Prof. Julian Aleksandrowicz (pseudonim Doktor Twardy) w rozmowie z Zofią Szlachtą wspomina Józefa Kostrzewskiego, który pokazał mu drogę, którą ma podążać, by być dobrym lekarzem. Nie była to droga praktyki lekarskiej ani wąskiej specjalizacji. Uważa on bowiem, że lekarz przyszłości będzie dobrym specjalistą w swojej dziedzinie, ale musi mieć przyzwoitą orientację we wszystkich innych – zgodnie z zasadą, że nic, co ludzkie, nie może być mu obce ani obojętne.

Analogicznie jest z wybraną przeze mnie drogą kariery zawodowej. Psycholog to, podobnie jak lekarz, profesja zaufania publicznego. Od nas, studentów psychologii, jako przyszłych specjalistów, oczekuje się, że dołożymy wszelkich starań, aby poziom naszej wiedzy i umiejętności oraz zdobytych w toku studiów kompetencji i doświadczeń związanych z praktycznym przygotowaniem do pełnienia roli zawodowej był adekwatny do wagi odpowiedzialności, jaka na nas spoczywa za drugiego człowieka, z którym przyjdzie nam w przyszłości pracować.

Zdaniem Aleksandrowicza znajdujemy się w apogeum kryzysu etycznego, z którego musimy wyjść jak najszybciej, bo inaczej zginiemy. Oznaki owego kryzysu widzi on bowiem w tym, że niszczymy świat dokoła siebie. Uważa, iż pochodną kryzysu etycznego jest kryzys ekologiczny. Działa tu sprzężenie zwrotne, gdyż wyniszczając świat, w którym żyjemy, niszczymy siebie. Podcinamy gałąź, na której siedzimy. Podkreśla, że zaangażowanie winno być podstawą każdego działania, a praca powinna wypływać z emocji, z miłości, wówczas będzie ona konstruktywna. Jego zdaniem lekarz musi być „sumieniem ludzkości”, musi uczyć: jeśli jestem dla kogoś życzliwy, on także będzie dla mnie życzliwy. Pokazywać, że tak łatwiej żyć, że to się oplaca.

W ludziach, których uznaję za swoje osobiste autorytety, zawsze staram się doceniać ich zaangażowanie w to, co robią, szukam pasji i autentycznych emocji oraz zrozumienia i empatii. Tylko wówczas ludzie ci są w stanie pociągnąć za sobą innych i pokazywać światu, co w życiu jest naprawdę ważne i nadaje mu prawdziwy sens.

Jedną z takich szczególnych osób jest dla mnie Karol Wojtyła, który przez całe swoje życie podkreślał szczególną rolę młodzieży i dla niej też stał się wzorem do naśladowania, osobą cieszącą się ogromnym autorytetem. To właśnie w ludziach stojących u progu dorosłości dostrzegał bezcenny potencjał do wpływania na bieg naszej historii, ale też pięknego kształtowania własnego życia według najwyższych wartości, na czele których winna stać zawsze MIŁOŚĆ. Dlatego też tak często i chętnie zwracał się do młodych, zachęcając ich do poszukiwania prawdziwych wartości i podążania drogą, którą one wyznaczają. Warto, nie zwlekając, odpowiedzieć na Jego wezwanie i zacząć pracować na swoją przyszłość już dziś. Albowiem: „Przyszłość zaczyna się dziś, nie jutro”.

Tadeusz Hipolit Czyżewski powiedział: „Autorytet rzecz śliska – trudno go zdobyć, łatwo stracić”. Trudno się nie zgodzić z tymi słowami. Na zaufanie, uznanie, pozycję społeczną czy prestiż, które stanowią ważne elementy przy budowa-

niu autorytetu, pracuje się przecież całe lata, wkładając wiele wysiłku i zaangażowania. Miano autorytetu można jednak utracić bardzo szybko, gdy popełnimy jakiś, często nieprzemyślany czy nieprzewidziany, błąd, który zaważy na naszym dotychczasowym wizerunku. Błędy są bowiem często niewybaczalne i pozostają w ludzkiej świadomości na długo, pozostawiając skazę na jak dotąd niepodważalnym autorytecie.

BIBLIOGRAFIA

Szlachta, Z. (1984). *Mistrz*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.

Paulina Chajska

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, psychologia

Wprowadzenie do medytacji

Streszczenie

W codziennej rzeczywistości zapominamy o chwili dla siebie, która może być tak zbawienna. Zapominamy o choćby chwilowym zatrzymaniu się pośród zgiełku niezałatwionych spraw i wejrzeniu w swoje wnętrze.

Medytacja uczy świadomości, uważności i zwiększa naszą percepcję otaczającego świata. Jednak żeby rozpocząć prawdziwą medytację, najpierw należy otworzyć swoje serce na doświadczanie wszystkiego, co się aktualnie wydarza nawet, jeśli wydarzenia te nie należą do przyjemnych.

Ponadto medytacja poprawia koncentrację, zbawiennie wpływa na pracę naszego mózgu, układu nerwowego oraz układu trawienia – zostało to potwierdzone przez mnóstwo badań naukowych. Przekierowanie myśli z negatywnych na pozytywne przynosi ze sobą nieograniczoną ilość energii podczas wypełniania codziennych obowiązków, które tym samym nie będą już męczące, a wręcz przyjemne. Gdy mamy kontakt z samym sobą – mamy kontakt z naszym życiem, a wtedy wszystko staje się nagle osiągalne!

Słowa kluczowe

medytacja, wdzięczność, miłość, współczucie

..Ty też jesteś Bogiem, tylko uświadom to sobie!
(Magik, Paktofonika)

Ponad rok temu obudziła się we mnie potrzeba doświadczania Boga. Boga jako najwyższego bytu, czystej transcendencji. Pierwsze informacje o buddyzmie czerpałam z Internetu, potem zaczęłam odwiedzać antykwariaty, księgarnie, zaczęłam zagłębiać się w tę „niereligię” coraz bardziej i bardziej...

Początkowa fascynacja z biegiem czasu przerodziła się w coś wyższego – dokładnie wtedy, kiedy zaczęłam medytować. Teraz, gdy zdobyłam więcej doświadczenia, mogę powiedzieć, że medytacja odmieniła całkowicie moje życie. Z małej, zagubionej dziewczynki, dzięki Nauce Przebudzonego, stałam się pewną siebie, mądrą kobietą. Pozostawiłam za sobą przeszłość, odrzuciłam to, co ma nadejść. Po prostu zaczęłam żyć tu i teraz, jednak żeby to osiągnąć, musiałam puścić wszystko, do czego się przywiązałam, co mnie trzymało w przeszłości i przyszłości, oraz wszystkie bliskie mi osoby, zarówno żyjące, jak i te, które już zmarły. To był jeden z najtrudniejszych etapów mojej nauki.

Chciałabym dać osobom zainteresowanym nieco więcej informacji o prawdziwej medytacji. Na rynku istnieje wiele pseudoksiążek, które nie zawierają prawdy o tym niesamowitym zjawisku. Umiejętność szukania odpowiedniej literatury jest bardzo trudna dla ludzi, którzy mało wiedzą o tej niereligii...

Dlaczego piszę „niereligia”? Ponieważ buddyzm nie jest religią. Budda nie był Bogiem, ale człowiekiem takim jak my, który pokazał nam ścieżkę prowadzącą do nirwany. W buddyzmie Bóg to wszystko, co istnieje – od energii Wszechświata po poźółkły liść na chodniku... Bóg jest energią, transcendentną częstką, którą wszyscy w sobie nosimy. Osho powiedział, że jako istoty ludzkie jesteśmy najbliżej Boga. Zazdrościmy ptakom skrzydeł i wolności, a przecież one nie mają świadomości swoich skrzydeł i swojej wolności. Człowiek naprawdę jest wolny! Nawet w więzieniu człowiek jest wolny, jeśli właśnie w ten sposób myśli. Naszymi myślami tworzymy świat, niczym innym! W buddyzmie terminy „ja” i „osobowość” są tylko terminami. Człowiek, który jest na drodze do oświecenia albo który już je osiągnął, nie posiada ja, nie posiada osobowości, on po prostu jest. Jest czystym, krystalicznym bytem, nieistnieniem.

Ja jest czynnikiem spowalniającym albo wręcz ograniczającym wędrowkę na drodze do szczęścia, bo wszędzie tam, gdzie jest ja, zaraz pojawia się ego.

Pozbycie się ego, którego tak naprawdę nigdy nie było, które jest tylko wytworem ludzkiego umysłu, to najtrudniejszy etap na drodze do nirwany.

Dla lepszego zobrazowania tego, co chcę przekazać, pozwolę sobie przytoczyć opowieść, którą znalazłam w *Księdze mądrości* Osho.

„Był sobie człowiek, który panicznie bał się swojego cienia. Nie mógł spać, bał się chodzić – cień ciągle z nim był. Pewnego razu wybrał się na spacer. Szedł ulicą szybkim, nerwowym krokiem. Kiedy ujrzał swój cień, ponownie się przeraził. Wpadł na pomysł, że gdy będzie biegł, cień zniknie. Ruszył najpierw bardzo powoli, potem coraz szybciej i szybciej. <<Szybciej, szybciej...>>, myślał. Biegł, biegł i... umarł”.

A gdyby tak usiadł w ciemności, cienia by nie było. Gdyby tak zatopił się w terazniejszej chwili nicnierobienia, gdyby znalazł wewnętrzny spokój i harmonię, nie musiałby biec, przestałby się bać. Interpretuję cień tego człowieka jako ego, którym naznaczyło go społeczeństwo niczym piętnem, nadając mu tym samym cechy osobowości.

- Jesteś leniem, nic nie potrafisz zrobić.
- Dlaczego nic nie potrafisz zrobić? Bo jestem leniem.
- Przecież nie jesteś taki czy owaki, jesteś inny.
- Tak?

Sami już nie wiemy, kim jesteśmy w tym chaotycznym świecie. Zapytaj człowieka, kim jest, a zacznie tak kombinować, że się zaplącze w swojej odpowiedzi. Nie ma tożsamości, osobowości, nie ma ja, ego, jest czyste nieistnienie. Puszczanie, o którym wcześniej wspominałam, to nic innego, jak wyzbywanie się kajdan, którymi jesteśmy skuci przez społeczeństwo, roztrzaskiwanie szufladek, w których nas poukładano.

Budda – człowiek taki, jak każdy inny – Siddhartha Gautama, książę, syn wielkiego władcy rodu Śakjów, gdy dobiegał trzydziestki, opuścił ukochaną żonę i dziecko, ojca (matka Gautamy zmarła tuż po porodzie), poddanych, pełen bogactw pałac, właśnie wtedy, gdy przez przypadek ujrzał biedę, cierpienie i śmierć.

Poszedł szukać czystego pragnienia (nie pragnął niczego konkretnego, po prostu pragnął i tyle), na własnej skórze sprawdził wiele sposobów na dotarcie do nirwany. Najpierw zamieszkał w lesie razem z ascetami, potem samotnie zamknął się w opuszczonej chacie, przez wiele tygodni nic nie jadł, nie pił, tylko medytował. Kiedy pierwszy raz od kilku tygodni wyszedł ze swojej chaty, był tak wycieńczony, że ledwie szedł, jego skóra zrobiła się sucha i szerniała, nikt nie chciał z nim rozmawiać (im ciemniejszy kolor skóry miał człowiek w Indiach, tym gorzej był postrzegany przez społeczeństwo). Chcąc przejść na drugą stronę rzeki (która była wąziutka), przewrócił się – nie był w stanie. Wtedy spróbował czegoś innego, a ponieważ to się nie sprawdziło, dalej próbował.

I właśnie to poszukiwanie, mozolne próby, nie zawsze udane, są wartościowe – uczysz się na własnych błędach, poglądach, przemyśleniach, czasem nawet urojeniach...

Siddhartha Gautama uwolnił się od ja, tożsamości i osobowości, którą mu nadano, i siłą umysłu poprowadził wiele milionów ludzi ścieżką Przebudzonego.

Dlaczego Przebudzonego? Nie osiągnęłam jeszcze nirwany, ale osiągnęłam głęboką medytację. Kiedy powróciłam do świata empirycznego, otwierając oczy, stałam się zupełnie innym człowiekiem; nawet nie musiałam się zastanawiać nad swoim życiem – po prostu zmieniałam to, co mi nie pasowało, a zaczęłam pielęgnować to, co ma w sobie głęboką wartość. Zaczęłam pragnąć – nic konkretnego – po prostu pragnąć i tyle. Poczułam wolność, harmonię, spokój i bezgraniczną miłość do wszystkiego, co żyje...

Oczywiście, zdarza się, że ego powraca – nie jest łatwo odrzucić coś, co wpajano nam przez 23 lata. Jednak to naprawdę jest możliwe! Różne sytuacje w życiu skłaniają mnie do nakarmienia ego, do tego, aby odpowiedzieć arogancko komuś nieprzyjemnemu w autobusie, rozpętać kłótnię, bo ktoś mnie wyzwał od debili... Ale jak mogę to zrobić komuś, kogo darzę czystą, bezgraniczną miłością, po co mam się kłócić z kimś, kto... nie ma racji? Buddysty nie sposób znieważyć! Kiedy sprowokujesz takiego człowieka, on jeszcze cię przytuli, powie, że cię kocha, zrobi tyle niesamowitych rzeczy, których byś się w życiu nie spodziewał!

Nasuwa mi się kolejna opowieść z tej samej książki Osho, pozwolę ją sobie w tym momencie przytoczyć.

„Do Buddy przyszedł pewien człowiek i splunął mu w twarz. Uczniowie Buddy byli wściekli. Najbliższy jego uczeń, Ananda, aż poczerwieniał ze złości: <<Tego już za wiele! Pozwól mi, bym pokazał temu człowiekowi, co uczynił>>

Budda wytarł twarz i rzekł do sprawcy incydentu: <<Dziękuję ci. Stworzyłeś kontekst, w którym mogłem przekonać się, czy jeszcze mogę być rozczłuszczony. Nie mogę i jestem ogromnie szczęśliwy. Stworzyłeś także kontekst Anandzie, on teraz wie, że jeszcze może być rozczłuszczony. Wielkie dzięki, jesteśmy tak wdzięczni! Zapraszam cię, przychodź tu co jakiś czas.

Gdy będziesz miał ochotę splunąć na kogoś, możesz przyjść do nas>>.

Reakcja Buddy była dla tego człowieka wstrząsem, nie mógł uwierzyć własnym uszom. Oczekiwał, że rozzłości Buddę. Nie udało mu się. Nie mógł zasnąć przez całą noc, przewracał się z boku na bok. Ciągłe dręczyła go ta myśl... Splunął na Buddę, dokonał jednej z najbardziej znieważających rzeczy, a Budda pozostał spokojny i cichy jak przedtem, jakby nic się nie stało. Wytarł twarz i powiedział do niego: <<Dziękuję ci. Kiedy zapragniesz splunąć na kogoś, przyjdź do nas>>. Przypominał to sobie raz po raz. Ta twarz, spokojna i cicha twarz, pełne współczucia oczy. Kiedy Budda mu dziękował, nie była to tylko formalność, był naprawdę wdzięczny. Ten mężczyzna widział, że Ananda poczerwieniał ze złości, ale Budda był opanowany, kochający, pełen współczucia. Teraz nie mógł sobie wybaczyć tego, co zrobił. Splunął na kogoś takiego, na kogoś takiego jak Budda!

Nazajutrz rano pobiegł tam znowu, padł do stóp Buddy i rzekł: <<Wybacz mi. Nie mogłem spać przez całą noc>>. Budda odpowiedział: <<Zapomnij o tym wszystkim. Nie musisz prosić o wybaczenie czegoś, co już minęło. Wiele wody popłynęło w dół Gangesu>>. Budda siedział na brzegu Gangesu pod drzewem. Pokazał temu człowiekowi: <<Spójrz, w każdej chwili przepływa tyle wody! Minęły 24 godziny, dlaczego dźwigasz coś, czego nie ma już w egzystencji? Zapomnij o tym. Nie mogę ci wybaczyć, ponieważ nie byłem na ciebie rozczłuszczony. Gdybym był rozczłuszczony, wtedy mógłbym ci wybaczyć. Jeśli naprawdę potrzebujesz przebaczenia, poproś o nie Anandę. Padnij do jego stóp, spodoba mu się to!>>”.

Przywołajmy konkluzję przypowieści:

„...Bądź wdzięczny każdemu. Tym, którzy pomagali, którzy przeszkadzali, i tym, którzy byli obojętni. Bądź wdzięczny wszystkim, bo wszyscy oni tworzą kontekst, w którym rodzą się buddowie, w którym możesz stać się buddą”.

Jeśli przeczytałeś cały artykuł i chcesz poznać prawdziwą medytację, proszę, wróć do niego jeszcze raz za jakiś czas.

Jeśli zrodziła się w Tobie potrzeba medytacji, spróbuj. Jeśli Ci się nie będzie udawało, próbuj dalej, jak Budda...

Usiądź w pozycji lotosu, jeśli nie jesteś wystarczająco rozciągnięty – w pozycji półlotosu lub po prostu po turecku, zamknij oczy, poczuj swoje ciało.

Poczuj, jak bije ci serce, poczuj krążącą krew, przenieś świadomość na oddech, skup się na nim. Jeśli będą cię rozpraszały jakieś myśli, możesz liczyć oddechy. Wycisz się, pozwól sobie na nicnierobienie. Jesteś, po prostu jesteś tu i teraz, jesteś czystym nieistnieniem...

Oddychaj, usłysz swoje serce, poczuj ciepło krwi w żyłach. Luz, totalny luz...

Kiedy się już wyciszysz, pozwól swoim myślom krążyć, ale nie oceniaj ich, po prostu je obserwuj. Pozostań wobec nich nieporuszony.

Potem, jeśli chcesz, możesz zastanowić się nad ja, ego, osobowością. Stań się choć przez chwilę nikim, bądź czystą świadomością, jak Budda. Teraz nie masz ciała, nie masz ja, jesteś czystą duszą, czystą świadomością. Jesteś taki, jaki się narodziłeś w tym ciele...

Kiedy zapragniesz powrócić, nie rób tego od razu, nie otwieraj jeszcze oczu. Znowu usłysz bicie swojego serca, poczuj ciepło krwi w żyłach, licz oddechy wstecz (np. od 20 do 1) i z każdym oddechem powracaj do świata empirycznego, coraz bardziej i bardziej...

To naprawdę piękna przygoda, która trwa wieczność, bo przecież jesteś tu i teraz! Przeszłość i przyszłość nie istnieją.

W dzisiejszych czasach trudno o spokój ducha, wewnętrzną równowagę i harmonię. Bez tego nie będziesz żył – będziesz umierał, żyjąc (ale tylko biologicznie). Zacznij żyć, bo jesteś tu tylko na chwilę. Przeszłość nie ma znaczenia, bo już nadeszła i odeszła, „nie ma jej w egzystencji”. Przyszłość również nie ma znaczenia, bo jeszcze jej nie ma. Nie bądź sobą, bądź czystym nieistnieniem, bądź istotą zawierającą w sobie coś pięknego – częstkę Boga!

Mariusz Chadacz

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, psychologia

Woralność dzisiejszych czasów

Streszczenie

Przedstawiony esej dotyczy tematyki moralności, procesu wartościowania i jego roli w życiu współczesnego człowieka. Opisane są w nim, jako negatywne, współczesne tendencje do instrumentalnego traktowania wartości, ich relatywizacji, co prowadzi do zagubienia człowieka w świecie nadmiaru bodźców, informacji, których nie waloryzuje już w kategoriach moralnych (dobre, złe; prawdziwe, nieprawdziwe), a jedynie w kategoriach pragmatycznych (przydatne, nieprzydatne). Praca zwraca uwagę na współcześnie toczący się proces utożsamiania wartości i potrzeb. Podejmuje się w niej także kwestię uprzedmiotowienia człowieka, podkreślając powszechność zjawiska i możliwość jego rozszerzania się także na następne pokolenia.

Słowa kluczowe

moralność, wartości, wartościowanie, podmiot, człowieczeństwo, współczesność.

Niniejszy esej sporządziłem z powodu oczywistego – zagubienia przez współczesnego człowieka sensu pojęcia moralności, co przejawia się zarówno w wyrażanych przez ludzi sądach o świecie, jak i w ich postępowaniu. Najpierw jednak zacznę od definicji moralności podawanej przez *Słownik języka polskiego PWN*.

Moralność to:

„zespół uznanych norm, wzorców życia i zasad postępowania; też: zgodność działań ludzkich z prawdą i dobrem”.

Wielu teoretyków, myślicieli czy filozofów, rozważało do tej pory tematykę moralności i zapewne wielu będzie się nią zajmowało w przyszłości. Uderza mnie jednak, nie teoretyczne podejście do tejże kwestii, lecz współczesne, praktyczne, innymi słowy podejście „życiowe”, tj. urzeczywistnianie się wartości czy zasad etycznych w działaniu ludzi zarówno młodych, jak i dorosłych.

Wartości, jako fundament i spoiwo społeczności w przeszłości, a zarazem narzędzie kultury służące do tego, by człowiek potrafił się odnaleźć w teraźniejszości, ulegają zdecydowanemu przeobrażeniu. To, co niegdyś nazywano cnotą, dzisiaj jest uważane za staroświeckie. Niegdyś człowiek mógł traktować wartość jako trwały punkt odniesienia – obecnie wartości traktowane są na równi z towarami. Wolność, tolerancja, akceptacja drugiego człowieka stały się współcześnie jedynie użytecznymi, relatywnymi produktami, zamiast pozostać – jak miało to miejsce dotychczas – aksjomatami.

Obecnie następuje relatywizacja i uniwersalizacja pojęcia *wartość*. Są to dobrze dopasowujące się tendencje, a powód ich obecności oczywisty – pragmatyczne traktowanie życia jako ciągłego zdobywania dóbr, ich konsumowania i szukania nowych, następnych produktów. Na rynku pracy mamy styczność z umiejętnościami, zasobami, doświadczeniem, lecz nie z człowiekiem – jako istotą, osobą znika nam z pola widzenia. Ważnym kontekstem, który uwidocznił się w XX wieku, a który pomógł utrwalać takie tendencje, były różnorodne zawirowania polityczne, kulturowe dostrajanie i równoczesne mieszanie się społeczeństw. Wizja świata jako otwartej księgi, na której kartach człowiek może pisać cokolwiek mu się podoba, była początkowo bardzo kusząca. Autorami, którzy zajmowali się tematyką fizykalizmu i dążeniem ówczesnego człowieka do dominacji nad przyrodą czy nawet światem, byli tacy myśliciele jak Gabriel Marcel, Balthazar Staehelin czy Erich Fromm. Ich dzieła, o tytule (w różnych językach) „Mieć czy być”, zwracały uwagę na problematykę materializmu i przeobrażania się tego, co niegdyś dla człowieka było ważne kulturowo i rozwojowo, w tendencję do uprzedmiotowienia jego osoby, jego wartości i przekonań. Wszechobecne próby traktowania człowieka jako przedmiotu, który można rozłożyć na części i przeanalizować – okazały się niewystarczające. Próba dekonstrukcji tego, co ludzie tworzyli przez wieki, czyli hierarchizacji wartości, spełzły na niczym. Traktowanie z rozwagą i systematyzowanie otaczającej człowieka psychologicznej, fizycznej i duchowej rzeczywistości, wytrzymało próbę czasu i jest obecne w teraźniejszości.

Kontekst, w jakim współczesny człowiek jest wychowywany, daje mu mnóstwo możliwości. Dziecko od najmłodszych lat może doświadczać wielu obrazów, dźwięków i innych zdarzeń jako szans na poradzenie sobie z rzeczywistością; jako możliwości nauczania się systematyzowania i układania swojego życia, tego, co dziecko otacza. Rzeczywistość obfituje w bogate, zróżnicowane bodźce, które sprawiają, że młody człowiek w taki czy inny sposób musi poradzić sobie z tym obciążeniem. Tutaj główną rolę odgrywa ludzki układ nerwowy jako biologiczny wymiar umożliwiający radzenie sobie z rzeczywistością. W sferze psychologicznej człowiek stara się zrozumieć swoje stany emocjonalne, swoje postępowanie, swoje myśli, jak i działania innych w kontekście społecznym. Wymiar duchowy natomiast, pozostawia człowiekowi możliwość zmierzenia się z wartościami, zarówno tymi deklarowanymi, jak i tymi urzeczywistnianymi w życiu danej osoby. Człowiek może dojrzeć sens swojego życia, rozumiejąc i odnajdując ten właśnie sens poprzez doświadczenie swojego życia czy antycypację przyszłości, jako ukierunkowanej i opartej na świadomym, przyczynowo-skutkowym rozumieniu rzeczywistości, a w konsekwencji tworzenie swojego życia.

Jasno widoczna jest rola osobistej moralności – stróża i zarazem przewodnika, pomagającego odnaleźć się w życiowym labiryncie decyzji. Kodeks moralny, jako zbiór zasad i konsekwencji służących do rozróżniania dobra i zła, w realiach współczesności zaczyna przeobrażać się, a wręcz zanikać. Obecne współcześnie skupienie się na subiektywizacji życia, postrzeganie życia jako sposobu na zaspokajanie własnych potrzeb czy zachcianek – zanurzone, według mnie, w hedonizmie – sprawia, że takie postawy jak altruizm czy bezinteresowność stają się mitemi. Oczywiście jest, iż człowiek jest istotą intencjonalną. Niepokoi mnie jednak fakt, iż w XXI wieku, czyli dobie wielu zmian w obrębie paradygmatów, podstaw tworzenia swojego życia, zachowania tak społecznie potrzebne i tak osobiście satysfakcjonujące są sporadyczne i często bywają obiektem kpin, bądź powodem szukania w nich jakichś nieujawnianych, podstępnych intencji. Zauważalne jest podejście do drugiego człowieka jako osoby, która potencjalnie i przeważnie może nam zagrozić. Ten brak zaufania korzenie swoje może mieć w przekształceniu się wartości uznawanych w społeczeństwie oraz izolacji społecznej człowieka. Jak człowiek może budować relacje oparte na zaufaniu, jeśli jego związki opierają się na kontakcie wirtualnym – sztucznym, niepełnym substytucie prawdziwej więzi, którą buduje się przecież w realnej rozmowie, realnym byciu z drugim człowiekiem i zrozumieniu go. Wracając jednak do głównej tematyki, czyli moralności jako wymiaru człowieczeństwa, moralności, która pomaga nam rozróżnić, co jest dobre, a co jest złe, pozwolę sobie przytoczyć powszechnie znane słowa irlandzkiego filozofa z XVIII wieku, Edmunda Burke'a: Żeby zło odniosło sukces wystarczy, żeby dobrzy ludzie nic nie robili. Choć myśl ta ma przeszło 250 lat, jakże stosowne jest zwrócić na nią uwagę obecnie. Refleksja nad tym, co jest dobre, a co złe, sięga początków ludzkości; rozumiejącej i przypisującej wartości zdarzeniom czy działaniom – tak ludzkim, zależnym od nas, jak i tym pozaludzkim (działania

przyrody, pozazmysłowe, duchowe zdarzenia, np. cuda etc.). Teraźniejszy rozwój rozumienia świata i ludzi w nim żyjących przebiega w kierunku zdecydowanej subiektywizacji i relatywizacji wartości. Wartości stały się wygodnymi, traktowanymi instrumentalnie elementami życia, nie zaś podwalinami, podstawami działania człowieka.

Przez setki lat ludzie poprzez kulturę, życie w społeczeństwie, ale i indywidualne przemyślenia, tworzyli idee, wyobrażenia i hierarchie wartości, które były wyznacznikiem kierunku ludzkiego życia. Dzisiaj takie rozważanie wartości życia, wolności czy religijności uważane jest za bezprzedmiotowe. Współczesna tendencja unifikowania wszystkiego prowadzi do zagubienia człowieka. Oparty niegdyś na prawdzie i wartościach system rozwijania siebie, sprowadził się do zaspokajania doraźnych potrzeb i do skutecznego działania, które nie są konstruktywną drogą rozwoju człowieka. Sprawiają, że osoba tworzy krótkotrwałe, płytkie relacje z innymi. Dowodem na to jest istotny wzrost liczby rozwodów i późniejsze wchodzenie w związki małżeńskie – może to być wyrazem właśnie zmienionego tempa rozwoju; człowiek, który ma o wiele więcej niż niegdyś do wyboru, zarówno przeżyć, jak i potencjalnych partnerów czy przyszłych małżonków, potrzebuje więcej czasu na odnalezienie siebie i kogoś innego do roli tak ważnej, jaką jest współtworzenie rodziny. Dobrze znany dylemat, nasilający się od lat 80. XX wieku, czyli dylemat: rodzina – kariera, jest tak naprawdę świadectwem tego, jak zmienił się sposób budowania naszego życia. Dawniej oparty na racjonalności pomagania innym i sobie, teraz zmienił się na koncentrację na własnej osobie – a raczej na własnych zasobach, możliwościach i realizacji siebie. Ten moment w historii był jednak potrzebny. Pokazał bowiem, iż człowiek powinien znać siebie, swoje możliwości i potencjał, który w nim drzemie. Niepokojące jednak jest to, iż w tym dążeniu do usprawniania siebie, odnajdywania własnych zasobów, zapomina się o człowieku jako podmiocie, osobie. Podmiocie, który ma osobistą godność, który buduje swoje życie w oparciu o wartości, o doświadczenia i cele życiowe. Zapominamy, iż człowiek nie jest prostą sumą części: ciała, psychiki i duszy będącej gdzieś w głębi niego, lecz istotą kompletną. Przykładem takiego właśnie, typowo ludzkiego wymiaru życia, jest moralność. Możliwość rozróżniania dobra i zła, tworzenia norm i zasad wspomaga rozwój osobowy. Współcześnie jednak często ograniczamy się jedynie do oceniania rzeczy pod kątem ich przydatności, zaspokajania potrzeb (zastanawiając się wyłącznie, czy jest coś potrzebne, czy też nie). Oznacza to, iż potrzebom i działaniom zmierzającym do ich zaspokojenia nadajemy rangę wartości i przedkładamy je nad te tradycyjne, np. wartości moralne. Należy rozgraniczyć te dwie sfery – czyli potrzeby i wartości. Wskazane jest byśmy nauczając, dzieląc się wiedzą czy doświadczeniami, umieli powiedzieć, według jakich wartości dokładnie żyjemy. Mając taką świadomość wartości, według których żyję, tworzę swoje życie, nie zgubię się w świecie wypełnionym niezliczoną liczbą bodźców, czy inaczej, ogromem możliwości do wybrania. Zmiany paradygmatów zachowań były w przeszłości zazwyczaj procesem długotrwałym. Obecnie,

szybkość, łatwość i powszechność dostępu do różnych informacji sprawia, że człowiek bez odpowiedniego punktu odniesienia, którym mogą być właśnie wartości (a w konsekwencji osobista moralność i filozofia własnego życia) naraża się na szereg niebezpieczeństw. Na przykład fakt, iż osoby, które kierują się jedynie emocjami i satysfakcją cielesną, nie tworzą dojrzałych związków, jest potwierdzeniem konieczności odwoływania się w życiu i przy wyborach, których dokonujemy, do fundamentalnych wartości, do hierarchii wartości. Osoby bez ustalonej hierarchii wartości są w grupie ryzyka narażonej na stygmatyzację społeczną (prowadzącą do konformizmu), czy chociażby uwikłanie się w działalność sekty.

Ważne zatem jest, aby traktować moralność jak wymiar życia człowieka, pomagający nam zrozumieć i odpowiednio wartościować rzeczywistość. Uważam, że dysputy na temat wartości – wartości życiowo ważnych, podstawowych, pomagających budować harmonijnie rozwijające się życie człowieka – to jeden z kroków do pełniejszego zrozumienia i wykorzystania ogromu możliwości nam danych. Lecz byśmy mogli robić to z rozwagą i przypisaną każdemu człowiekowi godnością osobistą, konieczny jest kręgosłup moralny, pomagający podążać odpowiednią drogą życia.

BIBLIOGRAFIA

Fromm, E. (1990). *Mieć czy być?* Rebis.

Słownik języka polskiego PWN, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 459.

