

An abstract painting featuring a complex composition of swirling, organic shapes. The color palette is dominated by warm tones like yellow, orange, and red, which are interspersed with cooler shades of blue and green. The brushstrokes are visible and expressive, creating a sense of movement and depth. The overall effect is one of dynamic energy and emotional intensity.

HORYZONTY PSYCHOLOGII

HORYZONTY PSYCHOLOGII

rok 2013 tom III

rok 2013 tom III

**H O R Y Z O N T Y
P S Y C H O L O G I I**

THE HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Komitet redakcyjny / Editorial Board:

Zbigniew B. Gaś, Bożydar Ł. Kaczmarek, Lidia Łysiuk,
Wiesław P. Poleszak (Sekretarz/Secretary to the Editorial Board),
Kazimierz Popielski, Marian Z. Stepulak,
Czesław Walesa (Redaktor Naczelny/Editor-in-chief)

Redaktor główny / Editor in chief:

Michael Hornsby, PhD
Department of Celtic
Institute of English Studies / Instytut Filologii Angielskiej
John Paul II Catholic University of Lublin / Katolicki Uniwersytet Lubelski
Jana Pawła II

Rada Naukowa / Program Board:

Adam Biela (Katolicki Uniwersytet Lubelski)
Danuta Biernat-Borecka (Uniwersytet Wrocławski)
Devin Fore (University of Princeton, USA)
Janna Głozman (Moskiewski Uniwersytet im. Łomonosowa, Rosja)
Harold Hall (Pacific Institute for the Study of Conflict and Aggression
Kamuela, Hawaje, USA)
Maria Kielar-Turska (Uniwersytet Jagielloński)
Maria Ledzińska (Uniwersytet Warszawski)
Marta Makara-Studzińska (Uniwersytet Medyczny w Lublinie)
Eugenia Mandal (Uniwersytet Śląski)
Rafał Ohme (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej),
Leonid Pergamenszyk (Wydział Psychologii Uniwersytet w Mińsku, Białoruś)
Maria Ryś (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego)
Rosemary Sage (London University, Wielka Brytania)
Tatiana Senko (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy)
Stanisława Steuden (Katolicki Uniwersytet Lubelski)
Małgorzata Szepietowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
Marian Wolicki (Uniwersytet Rzeszowski)

Recenzenci / Reviewers:

Adam Biela, Wioletta Bogucka-Tuszyńska, Maria Czerwińska-Jasiewicz,
Nikołaj T. Erchak, Barbara Harwas-Napierała, Dorota Kornas-Biela,
Hanna Liberska, Zbigniew Łoś, Anna Maria Manek, Tomasz Niemirowski,
Teresa Rostowska, Ryszard Stachowski, Małgorzata Tatala,
Zenon Uchnast, Ludwika Wojciechowska

HORYZONTY PSYCHOLOGII

THE HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Rok 2013 ◀▶ Tom III
Year 2013 ◀▶ Volume III

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie
University of Economics and Innovation in Lublin

Horyzonty Psychologii
The Horizons of psychology

Rok 2013 ◀▶ Tom III
Year 2013 ◀▶ Volume III

© 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 / Composition, layout:
Marek Szczodrak, Anna Konieczna

Projekt okładki / Cover designer:
Jadwiga Szmidt, Anna Konieczna

Konsultacja językowa i korekta / Language consult and correction:
Katarzyna Szczepanek, Małgorzata Baranowska (język polski / Polish language),
Karolina Wałachowska (język angielski / English)

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: 2083-5248

Spis treści/Table of contents

ARTYKUŁY NAUKOWE/SCIENTIFIC ARTICLES

Henryk Jarosiewicz

- O teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego w świetle dynamiczno-egzystencjalnego modelu rozwoju osoby
About K. Dąbrowski's theory of positive disintegration in the light of dynamic-existential model of development.7

Henryk Gasiul

- Poczucie szczęścia a dojrzałość człowieka
Sense of happiness and maturity of human53

Czesław Walesa

- Psychologiczna analiza dydaktyki szkoły wyższej
Psychological analysis of teaching methodology in an institution of higher education.71

Tatiana Senko

- Charakterystyka zachowań osobowościowych w relacjach nauczyciel-„dziecko trudne”
Characteristics of individual behaviors in teacher – ‘difficult child’ relations.91

Bernadeta Lelonek-Kuleta

- Wiara w szczęśliwy los drogą do cierpienia? Patologiczny hazard w podejściu poznawczym
Believing in the good fortune is the way to suffering? Pathological gambling in the cognitive approach107

Czesław Walesa, Lidia Łysiuk, Lillianna Kostańska

- Inicjatywność w świadomości kobiet i mężczyzn w okresie młodej i wczesnej dorosłości
Initiativeness perceived by females and males in the early and young adulthood ..125

Małgorzata Sitarczyk, Mateusz Łukasik

- Obraz systemu rodzinnego w percepcji młodzieży problematycznie używającej internetu
Image of the family system as perceived by adolescents with problematic Internet use141

MATERIAŁY/MATERIALS

**Małgorzata Tatala, Konrad Janowski, Karolina Wałachowska, Kamila Król,
Beata Serej**

- Jakość życia u kobiet w aspekcie przeżywania choroby nowotworowej
gruczołu piersiowego
Quality of life of women fighting breast cancer.163

Wiesław Poleszak

- Sprawozdanie z realizacji konferencji „Człowiek w poszukiwaniu
szczęścia: drogi i bezdroża”
Report on the „Human seeking happiness: roads and roadless tracks” conference .. 173

Henryk Jarosiewicz

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski

O teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego w świetle dynamiczno-egzystencjalnego modelu rozwoju osoby

About K. Dąbrowski's theory of positive disintegration in the light of dynamic-existential model of development

Streszczenie

Przedmiotem refleksji jest rozwój osoby ze szczególnym uwzględnieniem mechanizmu zmiany rozwojowej. Autor artykułu wyjaśnia rozwój, przedstawiając dynamiczno-egzystencjalny model procesu rozwojowego. Przyjmuje, że rozwój jest to zmiana stanu podmiotu osobowego, która wyraża się w zmianie zachowania. Wyróżnia i opisuje podstawowe kategorie stanów podmiotu: stany dynamiczne, stany świadomości (pragnienia i dążenia), stany wiedzy (przedstawienia) oraz stany umysłowe (obrazy rzeczywistości).

W ramach zaproponowanego modelu autor interpretuje podstawowe twierdzenia teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego. Wyróżnia zasadnicze etapy procesu rozwojowego oraz omawia znaczenie poziomów rozwoju psychicznego. Omawiając czynniki rozwojowe, autor podkreślił komplementarny związek między relacjami zależności, które warunkują zmianę stanu podmiotu (jest to aspekt dezintegracji), a relacjami instrumentalnymi, dzięki którym podmiot dokonuje zmian w sytuacji zewnętrznej. Skutkiem nieprzechoodnym (podmiotowym) tych zachowań jest integracja dynamizmów w obrębie sprawczego dynamizmu woli.

Summary

The main goal of this article is to present human development, stressing the mechanism of developmental change. Development is understood as a transformation in one's state, which is reflected in their behavior. The author outlines a dynamic-existential model of the development process. Basic categories of the states are distinguished and described. They are: dynamic states, status of awareness (desires and aspirations), knowledge states (representations) and mind states (images of reality). Fundamental phases of development process are also distinguished and expanded upon. While elaborating on the factors of development, the author stresses a complementary connection between dependencies' relationships which determine change in one's state (it is a disintegration aspect), and instrumental relationships through which the person makes changes in the external environment; the intransitive result of the instrumental actions is integration.

Słowa kluczowe: rozwój, czynniki rozwojowe, mechanizm rozwoju, poziomy rozwój, typy aktywności, zachowanie osoby

Keywords: development, developmental factors, mechanism of the development, levels of development, types of activities, personal behavior.

Wstęp

Rzecz ujmowany jest w niniejszym artykule w kategoriach pojęciowych proponowanych przez Kazimierza Twardowskiego w koncepcji czynności i wytworów (Twardowski, 1965a). Ujęcie to pozwala na widzenie zjawisk w podwójnej, niejako optycznej, jako czynności i jako wytwory tychże. Czynność wyjaśnia wytwór i jest jego znaczeniem. Rozwój jest zatem – w pierwszym aspekcie – rozumiany jako wytwór w e w n ę t r z n y czynności dojrzewania i organizowania się podmiotu, a więc jako zmiana stanu podmiotu. Tak rozumiany rozwój wyjaśnia to, co nazywamy rozwojem w drugim znaczeniu, tj. obserwowalną zmianę zachowania, która jest wytworem z e w n ę t r z n y m czynności podmiotowych. Niektóre z takich zmian określa się jako „zmianę rozwojową” i podaje ich zasadnicze cechy (Brzezińska, Trempała, 2000). Innymi słowy podmiot dojrzewa w świecie, jego stan zmienia się, co znajduje zewnętrzny wyraz w zmianie zachowania. Zasadniczym elementem w mechanizmie zmiany zachowania są procesy dojrzewania podmiotu i dezintegracji aktualnych struktur oraz procesy integrowania się podmiotu w ramach nowej, doskonalszej organizacji.

Artykuł składa się z dwóch zasadniczych części. W części pierwszej omawiam model zachowania się podmiotu osobowego. Wyjaśniam zmianę zachowania, wskazując na elementarne stany podmiotu; analizuję te stany i wyróżniam ich zasadnicze odmiany. Następnie opisuję procesy psychiczne, tj. czynności i ich wytwory. Opisuję, w jaki sposób stany podmiotowe, ich czynności i wytwory, wyrażają się w zachowaniu, a więc jaki jest mechanizm zmiany zachowania.

W drugiej części odnoszę ten model do koncepcji dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego. Stawiam kilka pytań, na które chcę udzielić odpowiedzi. Przede wszystkim: Co oznacza określenie „poziom rozwoju”? Co to jest „integracja” i co jest czynnikiem integrującym? Czego dotyczy „dezintegracja pozytywna” i co jest czynnikiem dezintegrującym?

Rozwinięcie

Model zachowania się podmiotu osobowego

Zachowanie jako wytwór czynności podmiotu

Koncepcja czynności i wytworów K. Twardowskiego dostarcza podstawowych narzędzi pojęciowych do analizy ludzkiej aktywności. W języku tej koncepcji każda aktywność jest wytworem czynności podmiotu i przez tę czynność się wyjaśnia. Analizując takie pary wyrazów, jak: „chodzić – chód”, „krzyczeć – krzyk” itd., Twardowski zauważa, że choć „można by zrazu przypuścić, że różnica takich wyrazów jest tylko gramatyczna, a nie logiczna, tj., że dotyczy jedynie ich

formy, a nie ich znaczenia”, to jednak „występuje (...) różność znaczeń, polegająca na tym, że czasownik uwydatnia przede wszystkim moment czynnościowy, rzeczownik – moment zjawiskowy” (Twardowski, 1965a, s. 218).

Analizując tego rodzaju struktury zdaniowe, zawarte w gramatyce języka, K. Twardowski przyjął, iż wskazują one na ważne zależności logiczne. Zwłaszcza zwrócił uwagę na tzw. „przedmioty wewnętrzne”: „Gramatycy od dawien dawna – pisze – zwrócili uwagę na stosunek wzajemny takich wyrazów, mówiąc o tzw. figurze etymologicznej. Rozumieją przez nią konstrukcję, w której rzeczownik utworzony z tego samego tematu, co czasownik, odgrywa względem niego rolę dopełnienia¹ (przedmiotu), zwanego w takich razach dopełnieniem (przedmiotem) wewnętrznym. Dopełnienie to może występować w bierniku, np. »tańczyć taniec«” (Twardowski, 1965a, s. 219). W ramach tej koncepcji wytwór, jakim jest (wykonana) „praca”, wyjaśnia się czynnością, którą również nazywamy „pracą”. Z uwagi na bliski związek czynności i wytworu, wytwory nierzadko biorą nazwę od czynności lub przeciwnie: czynności od wytworów.

Poznawcze wyróżnienie „czynności” pozwala sięgnąć w głąb obserwowanych zjawisk. Jest to stosunkowo proste w przypadku wytworów fizycznych, a więc obserwowalnych z zewnątrz; chód jest wytworem czynności fizycznej chodzenia. Przyczyna wytworu staje się mniej oczywista, gdy analizujemy tzw. wytwory psychofizyczne, np. krzyk, który jest wyrazem czynności psychofizycznej krzyczenia. Czynności psychiczne nie są obserwowalne tak, jak czynności fizyczne. W tym przypadku obserwujemy zachowanie i doznajemy go w wymiarze materialnym – jako fali dźwiękowej, a domyślamy się czynności innych niż czynności fizyczne, a mianowicie czynności psychicznych². Czynności te w jakiś sposób kierują czynnościami fizycznymi i w efekcie powstaje wytwór złożony: psycho-fizyczny.

Znaczenie koncepcji czynności i wytworów w analizie zachowania jest nie do przecenienia. Chroni nas bowiem przed pewnym uproszczeniem, przed ujmowaniem zachowania w sposób czysto nominalny. Na przykład zamiast użyć zwrotu „wykonywanie pracy”, w którym praca jest zjawiskiem wewnętrznym, mamy tendencję, aby mówić o „pracy” bądź „pracowaniu”, co zwraca uwagę wyłącznie na wytwór jako zjawisko zewnętrzne i materialne. Tymczasem pracuje maszyna, zaś człowiek w y k o n u j e pracę. **Praca** to wysiłek człowieka, który polega na przekształcaniu zasobów na wartościowe wytwory. I właśnie ten wysiłek musi zainteresować psychologa, zwłaszcza w psychologii pracy, gdyż dzięki niemu następuje „przekształcanie zasobów”. W refleksji teoretycznej wszelka analiza wytwarzania wymaga w y j a ś n i e n i a poprzez wskazanie na czynności, które fundują wytwory. Podstawowy fakt czynności dowolnych, a więc

¹ Według terminologii użytej w *Gramatyce języka polskiego* Steina i Zawilińskiego, Kraków–Warszawa 1907, § 13 i 14 i n., którzy nazywają dopełnieniem to, co się zwykle w gramatyce nazywa przedmiotem.

² Przyjmujemy istnienie tych czynności z konieczności, aby uniesprzecznić (i w ten sposób wyjaśnić) pojawienie się jakościowo nowych – w stosunku do fizycznych – wytworów. Ponadto opieramy się na doświadczeniu introspekcyjnym, które pozwala nam na empiryczny dostęp do treści psychicznych.

to, że człowiek p o d e j m u j e pracę, że ją w y k o n u j e, wyjaśnia się wskazaniem na jego **wolę**, jako na dyspozycję do podejmowania wysiłku, oraz na jego czynności poznawcze, które dostarczają motywów, które osoba bierze pod uwagę w momencie decyzji i wyboru (Jarosiewicz, 2010).

W kategoriach koncepcji czynności i wytworów ujmuje przedmiot psychologii Mieczysław Kreutz, uczeń K. Twardowskiego. Ujmuje on **zachowanie jako materialny wyraz procesów psychicznych**: „przedmiotem psychologii są zjawiska psychiczne. (...) a także i warunki powstawania i przebiegu zjawisk psychicznych, a więc w pierwszej linii tzw. *dyspozycje psychiczne* (to znaczy właściwości istot żywych, a specjalnie człowieka, od których zjawiska psychiczne zależą) oraz te zjawiska fizyczne, w których pewne procesy psychiczne się wyrażają, jako tzw. *symptomy fizyczne*, i te, które są od psychiki zależne – jak przede wszystkim *ruchy i czynności* dowolne. Wymienione zjawiska fizyczne można nazwać »zachowaniem się« danej jednostki” (Kreutz, 1949, s. 16). Pomija on warunki zewnętrzne, gdyż te o tyle wyjaśniają zachowanie, o ile „działają” p o p r z e z zjawiska psychiczne. (Na czym to swoiste działanie polega zostanie wyjaśnione w dalszej części artykułu.) Zachowanie, jako zjawisko psychofizyczne, jest wytworem czynności samego podmiotu osobowego³.

Również rozwój nie jest jedynie zmianą zachowania, lecz tym, co w y - j a ś n i a obserwowaną zmianę i co powoduje, że zmiana bytów żywych jest j a k o ś c i o w o odrębna od zmian materii nieożywionej (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996).

W związku z powyższym myślenie o życiu wymaga – jak to zaproponował inny uczeń Twardowskiego, Kazimierz Ajdukiewicz – określonej logiki (Ajdukiewicz, 1965). Jest to logika pragmatyczna, czyli sposób myślenia o zjawisku życia, które jest procesem przejścia od potencji do aktu, nie zaś reakcją na bodźce⁴. Wyjaśnianie życia wymaga odwołania się do samego bytu, który aktualizuje się, a nie tylko do jego otoczenia. Byt żywy jest bowiem podmiotem, to jest substancją, której właściwe jest sprawcze działanie i która to działanie tłumaczy. Podmiot się zmienia, zaś otoczenie staje się koniecznym warunkiem rozwoju.

Zachowanie nie jest zatem reakcją na bodźce sytuacji, lecz jest wytworem czynności samego podmiotu. Koncepcja czynności i wytworów wnosi sposób myślenia typowy dla nauk humanistycznych. Wyjaśniają one zachowanie człowieka, sięgając głównie do danych doświadczenia wewnętrznego. „Metodologia pragmatyczna – pisze K. Ajdukiewicz, przedstawiciel szkoły lwowsko-warszawskiej – należy do nauk o postępowaniu człowieka, a więc do nauk humanistycznych. Stosuje też sama metody właściwe tym naukom, które różnią się wybitnie

³ Wydaje się konieczne podkreślenie, że chodzi o podmioty osobowe, obdarzone dynamizmem woli, gdyż kategoria podmiotu ogarnia również podmioty zwierzęce, w przypadku których należałoby mówić raczej o działaniu, niż o zachowaniu się.

⁴ Tak też widzi zachowanie Andrzej Lewicki; „pojęcie to nie oznacza, jak w behawioryzmie, »reakcji« na »bodziec«, lecz kierowany przez osobnika akt” (Lewicki, 1978, s. 16).

od metod stosowanych w matematyce” (Ajdukiewicz, 1965, s. 177) Właściwe metody humanistycznej jest rozumowanie indukcyjne, w którym postuluje się istnienie czynności psychicznych, wyjaśniających obserwowane wytwory.

Koncepcja czynności i wytworów pozwala na jasne myślenie o zmianie zachowania i na wyjaśnianie tej zmiany; zmiana zachowania jest wytworem materialnym zmiany stanu podmiotu, jego rozwoju. Rozwija się podmiot, nie zaś jego zachowanie; ono się zmienia. Zatem pytaniem, które nasuwa się, jest pytanie o to, jakie elementarne stany podmiotu możemy wyróżnić? Innymi słowy, „co” się zmienia, na jakie zjawiska podmiotowe należy wskazać?

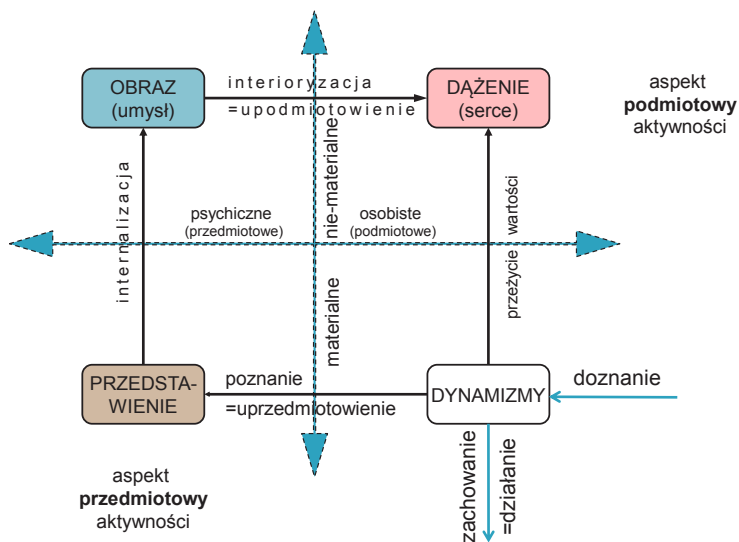
Cztery sposoby istnienia podmiotu osobowego

Typowe stany podmiotu

W zaproponowanym modelu wyróżniam cztery sposoby istnienia (egzystencji) podmiotu (zob. rys. 1). Sposób istnienia materialny i podmiotowy to różne stany podmiotu dynamicznego (*suppositum*), a więc różne jego dynamizmy (siły); zostaną one szczegółowo opisane w dalszej części (rys. 2). Następnie mamy przedstawienia, tj. sposób istnienia materialny i przedmiotowy; na przedstawienia składają się treści poznania⁵. Na sposób istnienia podmiotowy i niematerialny (świadościowy) składają się przeżycia i ich wytwory (obejmujemy je wszystkie terminem „dążenia”). Zjawiska świadomościowe są to stany nieaktowe, które są wszakże spójne ze zjawiskami aktowymi. Czwartym sposobem istnienia (egzystencji) podmiotu jest sposób istnienia niematerialny i przedmiotowy; są to treści umysłowe, tj. mentalne odzwierciedlenia rzeczywistości (jej obraz), zarówno podmiotu, jak i jego otoczenia. Odróżniamy zatem zjawiska świadomościowe, na które wskazuje termin „serce”, od zjawisk umysłowych.

Ilustruje to poniższy model.

⁵ Franz Brentano, fundator psychologii empirycznej, widział w przedstawieniach empirycznych przejaw duszy; pisał: „Dusza w nowożytnym rozumieniu oznacza mianowicie substancjalny nośnik przedstawię i innych właściwości, które tak jak przedstawienia są bezpośrednio spostrzegane tylko w doświadczeniu wewnętrznym i którym przedstawienia służą za podstawę; tak zatem substancjalny nośnik np. pewnego wrażenia, wyobrażenia, aktu pamięci, aktu nadziei lub obawy, pożądania lub odrazy zwykło się nazywać duszą” (Brentano, 1999, s. 10).

Rysunek 1. Cztery sposoby istnienia podmiotu osobowego

Źródło: Opracowanie własne.

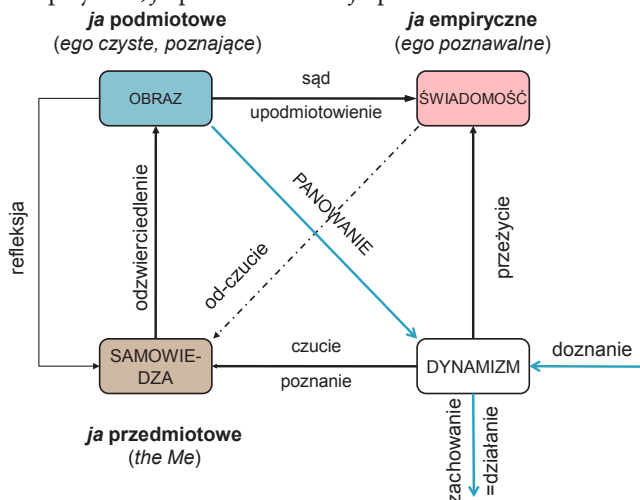
Trwałym wytworem przeżyć są dążenia, podczas gdy trwałym wytworem internalizacji treści poznania są obrazy rzeczywistości. W związku z powyższym można wyróżnić trzy rodzaje zjawisk psychicznych, tj. czynności i ich wytworów (stanów), które – obok dynamizmów i ich stanów (dyspozycji) – wyjaśniają zachowanie. Są to:

- czynność poznania i jego wytwór: przedstawienia poznawcze, tj. **stany wiedzy**;
- doznania zmysłowe i ich wytwór: przeżycia jako **stany świadomości**;
- czynność odzwierciedlenia i jej wytwór: obrazy rzeczywistości (wrażenia, wyobrażenia) jako **stany umysłowe**.

Wyodrębnienie tych elementarnych stanów jest wynikiem analizy. Analiza, czyli „rozbiór” (gr. *analysis*) to „myślowe, pojęciowe wyodrębnienie cech, części lub składników badanego zjawiska, przedmiotu; badanie cech elementów lub struktury czego oraz związków między nimi zachodzących” (Tokarski, 1980, s. 31). Metoda analityczna, stosowana w szkole lwowsko-warszawskiej, „polega na uchwyceniu w doświadczeniu wewnętrznym cech swoistych zjawiska i ujęciu ich w definicji analitycznej, której przedmiotem jest już nie zjawisko konkretne, lecz jego typ. Definicja ta zostaje następnie sprawdzona w danej dziedzinie badań. Naukowość postępowania bazuje w tym wypadku na byciu danym w naocznosci tego, co stanowi przedmiot badania” (Paczkowska-Łagowska, 1980, s. 14). Warsztat psychologii deskryptywnej jest taki sam jak warsztat każdej nauki systematycznej: „Psychologia opisowa jest dziedziną psychologii wyróżniającą podstawowe zjawiska psychiczne oraz ich pochodne i przeprowadzającą ich klasyfikację” (Paczkowska-Łagowska, 1980, s. 51).

Z opisem analitycznym spotykamy się na przykład u Williama Jamesa (James, 2002), do którego zresztą nawiązywał Dąbrowski. Wyróżnił on trzy rodzaje *ja*: *ja* empiryczne, *ja* przedmiotowe i *ja* podmiotowe.

Rysunek 2. *Ja* empiryczne, *ja* przedmiotowe i *ja* podmiotowe



Źródło: Opracowanie własne.

Wyróżnione typowe zjawiska składają się na mechanizm, który wyjaśnia zachowanie. Zaś proponowany model jest pewnym umysłowym wyobrażeniem przebiegu tych zjawisk (ich obrazem). Próbę skonstruowania takiego modelu podjął M. Kreutz. Pisał on: „Wprowadziłem już zasadnicze **pojęcia opisowe**, o które mi chodziło. Dla jasności omówię jeszcze *stosunki logiczne*, w jakich te pojęcia między sobą pozostają, oraz *stosunki realne*, w jakich pozostają pomiędzy sobą ich przedmioty; pozwoli i to na przedstawienie obrazu życia psychicznego ujętego przy pomocy wprowadzonego aparatu pojęciowego” (Kreutz, 1949, s. 389).

Wyróżnił on cztery zasadnicze „elementy”: elementy spostrzeżeńowe (np. tony, barwy), elementy intelektualne (np. przekonanie, elementy stosunków), elementy emocjonalne (np. przyjemność zmysłowa, element złości, strachu) i elementy wolicjonalne np. chcenie, element zgody, (Kreutz 1949). Elementy te pokrywają się z tymi, które ilustrujemy na rysunku 2.

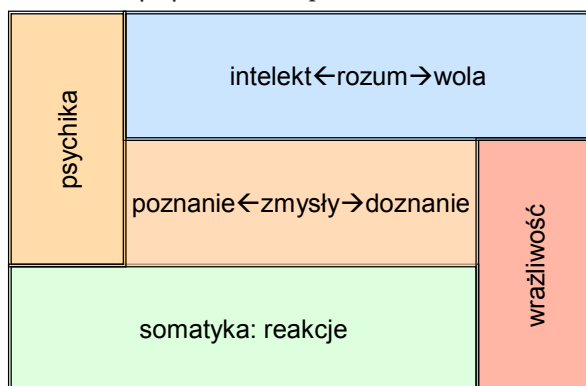
Na specjalną uwagę zasługują zjawiska wolicjonalne, gdyż są one zasadniczym dynamizmem, który wyjaśnia ludzkie zachowanie, ma ono bowiem cechę dowolności.

Model mozaikowy dynamizmów podmiotowych

Jak podaje Twardowski, termin „czynność” wyraża się w zdolności do przekształcania materiału (Twardowski, 1965a). Czym jest w istocie sama czynność?

Termin „czynność” oznacza różne aktualizacje dynamizmów podmiotu⁶. Na przykład reakcja jest aktualizacją dynamizmu reaktywnego ciała. Model mozaikowy jest umysłowym wyobrażeniem tych dynamizmów.

Rysunek 3. Model mozaikowy dynamizmów podmiotu



Źródło: Opracowanie własne.

W modelu mozaikowym ilustrujemy trzy warstwy dynamizmów, które wchodzą w bardzo złożone interakcje. Dynamizmy zmysłowy i rozumowy są to zjawiska pozacielesne, choć z ciałem nierozzerwalnie związane (uwarunkowane); określamy je terminem „psychika”. Natomiast „wrażliwość” jest to zdolność doznawania wartości działania materialnych elementów sytuacji, która jest związana ze zmysłami. Jak widać, w świetle tego modelu, można mówić nie tylko o procesach psychosomatycznych, ale szerzej: o p r o c e s a c h p s y c h o d y n a m i c z n y c h. Przykładem takich zjawisk jest wzruszenie (które powstaje zarówno spontanicznie, jako wytwór doznania wartości zmysłowej, jak i jako wytwór wyobrażenia sobie wartościowej sytuacji) oraz zamiar, rozumiany jako wytwór upodmiotowienia (interioryzacji) wartościowego stanu rzeczy jako celu działania.

Każdy z tych dynamizmów przejawia się w swoistych czynnościach i wytworach. Zadanie nasze polega na tym, aby wyróżnić zasadnicze klasy zjawisk psychicznych, a więc czynności i ich wytworów, a następnie zarysować proces rozwojowy. Rozwój jest bowiem zmianą stanu podmiotu, zarówno jego dynamizmów, jak i różnych wytworów czynności psychicznych, w tym również zmianą dążeń (stanu świadomości).

Stany świadomości

Stany świadomości to przeżycia stanu ciała, przeżycia zmysłowe i przeżycia duchowe. Przeżycie stanu ciała to dobre/złe samopoczucie. Przeżycie doznań zmysłowych: wzruszenia i podniecenia – to stany świadomości określane terminem „emocje”; są

⁶ Podobnie jak arystotelesowski termin *energeia*, który oznacza zarówno akt, jak i działanie, tj. proces aktualizacji (przejście od potencji do aktu).

to pragnienia i namiętności. Czynnością własną woli jest władanie sobą; jest ono dane wewnętrznie w postaci *p r z e z y c i a s p r a w c z o ś c i*.

„Psychologowie – pisze Karol Wojtyła – przy swoim podejściu do aktu woli odnajdują w jego strukturze z jednej strony moment aktualno-dynamiczny (przeżycie »chcę«, »powinieniem«, »mogę«), z drugiej zaś strony moment przedmiotowy, motywację. Najważniejsze zaś jest to, oba te momenty w konkretnym doświadczalnym akcie woli są powiązane ze sobą. I takie strukturalne powiązanie obu momentów należy dopiero uznać za odkrycie prawdziwego, niesprowadzalnego do innych pierwiastków psychicznych, aktu woli” (Wojtyła, 1986, s. 63). W naszym modelu egzystencjalnym (rys. 1) ów związek woli jako zjawiska aktowego, jako czynności, która aktualizuje się w relacji do pewnych warunków zewnętrznych, a także jej przeżycie empirycznie jako jedna z postaci *ja* empirycznego, jest zarysowany jako aspekt *p o d m i o t o w y* aktywności. Zjawiska motywacyjne to aspekt *p r z e d m i o t o w y*, tj. przedstawienia i ich odzwierciedlenia.

Przeżycia emocjonalne, dążenia „do” lub „od” utrwalają się jako pragnienia, zaś przeżycia woli odzwierciedlone są mentalnie jako *ja*, a nie tylko „moje” (moje ciało i moje sytuacje).

Obrazy siebie i świata

Na mentalne odzwierciedlenie składają się zarówno zjawiska nietrwałe, tj. wrażenia i wyobrażenia, jak i względnie trwałe obrazy siebie i świata. Jest on zjawiskiem analogicznym do stanu świadomości w tym sensie, iż jest pewną w *y p a d k o w ą* przedstawień poznawczych. W obrazie tym na specjalną uwagę zasługuje obraz siebie. Jest to nie tylko „widok” siebie z zewnątrz, ale widok ten jest „wypełniony” treściami, jakich dostarcza czucie i odczucie. Poznawane (dotykane, widziane) z zewnątrz ciało uznaje się jako „własne” dlatego, iż jest ono zarazem doznawane. Jeśli obrazu ciała nie doznaje się, to nie uznaje się go za „własne”. Z kolei zdarzają się sytuacje, w których doznaje się tych części ciała, których już fizycznie nie ma. To, co nazywamy poczuciem tożsamości polega na spójności treści poznanych i odczuwanych, a więc wiedzy i samowiedzy.

Czucie siebie, a więc poznawcze posiadanie, warunkuje zdolność do panowania sobie. Zdolność ta, o ile jest ukierunkowana przez przedstawienia poznawcze (motywację), pozwala na *d o w o l n e* kierowanie sobą. Wytworem tego panowania sobie jest *r u c h l i w o ś ć* ciała, która wyraża osobę.

Natomiast odczuwanie własnych dążeń, a więc samowiedza, warunkuje zdolność do władania sobą ukierunkowanego na poprawę własnego położenia życiowego, w każdym z jego wymiarów (cielesnym, sytuacyjnym i duchowym). Wówczas osoba może zachowywać się we własnym interesie, czyli *per se*. Joseph Nuttin określił takie zachowania jako upersonalizowane; ich warunkiem jest upersonalizowana potrzeba (stan dynamizmów podmiotowych), (Nuttin, 1968).

Zachowanie jako wytwór czynności osoby (model relacyjny)

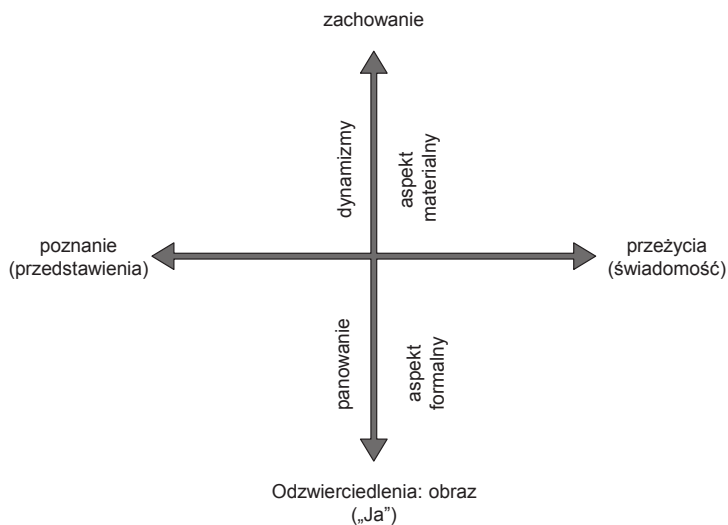
Model relacyjny zachowania

Przyczyną zachowania jest szeroko rozumiany podmiot, jego czynności. Nie jest to jednak warunek wystarczający, gdyż zwykle zachowanie się podmiotu jest jakoś odniesione do sytuacji, zatem sytuacja ta dostarcza warunków, które wyjaśniają, że zachowanie ma taki lub inny przebieg. Aby sytuacja zadziałała na podmiot, musi ona zostać w jakiś sposób doznana bądź poznana, a więc pojawić się jako warunek podmiotowy⁷. Można paradoksalnie stwierdzić, iż nie wystarczy posiadanie warunków koniecznych zachowania (czynności), gdyż konieczne są jeszcze warunki wystarczające.

Jeśli rozwój oznacza zmianę stanu podmiotu, to trzeba wskazać te stany, zarówno dynamizmy, jak i ich czynności oraz wytwory, a więc opisać procesy, które składają się na zmianę zachowania. Mechanizm zachowania to układ warunków, które to zachowanie wyjaśniają.

Bazą dla rekonstrukcji procesu zmiany zachowania jest model relacyjny, w którym wyróżniam dwa wymiary, przedstawione w postaci dwóch osi.

Rysunek 4. Model relacyjny zachowania



Źródło: Opracowanie własne.

Oś pionowa obrazuje podmiot osobowy i jego działanie. Z jednej strony – omówione już dynamizmy podmiotu (zjawiska materialne), z drugiej zaś – *ja* podmiotowe.

⁷ Pomijam tu proste reakcje ciała na bodźce; są one bowiem jednym z warunków zachowania (warunkiem podmiotowym) i jego „materiałem” (w rozumieniu koncepcji czynności i wytworów).

Podmiotowe dynamizmy są „materiałem” dla swoistej czynności podmiotu, jaką jest „panowanie sobie”. Techniczny termin „materiał” – zaproponowany przez Twardowskiego – ogarnia to wszystko, co jest zdolne przyjąć działanie powodowane przez czynność, a więc zmienić swój stan (Twardowski, 1965a).

Maturalne wytwory tego „panowania” są dwa: zachowanie jako wytwór n i e t r w a ł y, w którym wyraża się *ja* oraz zintegrowany „zestwór” dynamizmów jako wytwór t r w a ł y (temperament i charakter). Jest to tzw. „skutek nieprzechodni” zachowania (działania).

Sama czynność zaś wymaga pewnych warunków, będąc regulowana przez relacje: jest powodowana przez relacje i wpływa na relacje; stają się one bardziej odpowiednie dla osoby. **Wartość** jest to optymalna relacja. **Oś pozioma** wyobraża dwa rodzaje motywatorów i motywacji. Z jednej strony – poznanie i wiedza (przedstawienia poznawcze); wiedza warunkuje podjęcie kierunkowego działania. Z drugiej zaś strony – doznanie i przeżycie wartości (stany świadomości, tj. dążenia osoby). Przeżycie wartości warunkuje orientację w swoim położeniu życiowym: Czy jest ono korzystne? – Czy zaspokaja potrzeby? Dwa różne rodzaje motywacji powodują, że osoba wchodzi w dwa różne rodzaje relacji ze światem; są to relacje instrumentalne i relacje autoteliczne (omawiam je dalej).

Należy podkreślić, że jakimś skrótem myślenia jest stwierdzenie, iż motywy oddziałują na wolę. Oddziałują w tym sensie, że wola jest „poruszona” do określonego działania lub powstrzymania się od działania. Jednak istotne dla podjęcia działania są decyzje i wybory osób, dzięki którym osoba jest autonomiczna.

Zachowanie jest wytworem (wyrazem) swoistej czynności osoby, która panuje sobie. W zachowaniu można wyróżnić dwa dopełniające się aspekty: 1) zdolności do władania sobą, tj. aspekt m a t e r i a ł n y (dynamizmy i ich stany, tj. dyspozycje, zintegrowane w obrębie dynamizmu woli) oraz 2) aspekt f o r m a ł n y, tj. przedmioty, na które ukierunkowane jest zachowanie. Są one uwarunkowane przez motywację (wartości i obiekty).

Wytwory czynności zmysłowych (tj. różne spostrzeżenia i doznania) **warunkują, lecz nie przyczyniają**, czynności własne osoby, tj. poznanie „obektów” i przeżycie ich „wartości”. W takim znaczeniu właśnie czynności i wytwory dynamizmów zmysłowych stanowią „środowisko wewnętrzne” (podmiotowe). Kryształizuje się ono w postaci świata dążeń oraz przedstawienia poznawczego rzeczywistości, jej obrazu (zob. rys. 4).

Model relacyjny pozwala na odpowiedź na pytania o to, jaki jest mechanizm doskonalenia się zachowania. Jest to pytanie różne od pytania o zmianę stanu podmiotu osobowego (tj. struktury jego dynamizmów) i od innej kwestii – w jaki sposób zmienia się obraz siebie i świata (tj. przyczyna formalna zachowania).

Sama zdolność do władania sobą rozwija się i doskonali wraz z dojrzewaniem dynamizmów podmiotu (jego woli i dynamizmów zmysłowych oraz cielesnych). W konsekwencji rozwijają się również czynności orientacyjne, które dostarczają

motywów niezbędnych do panowania sobie, a więc doskonałą mechanizm regulacyjny zachowania⁸.

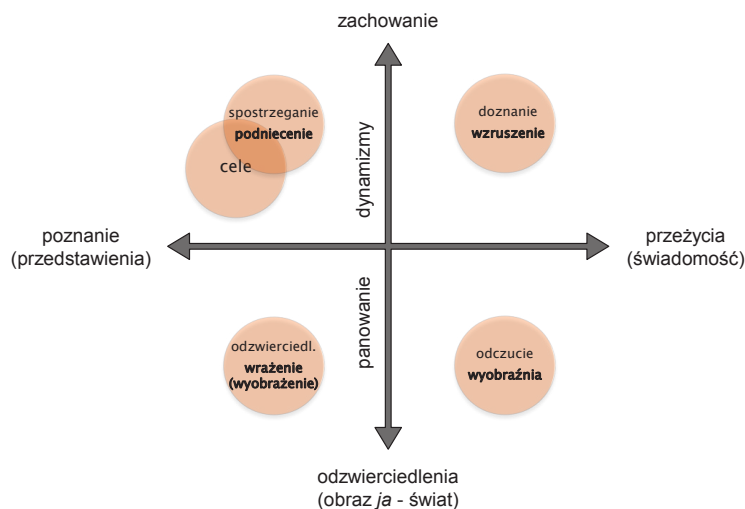
Typowe czynności i ich wytwory (model ćwiartkowy)

Model relacyjny pozwala opisać rozwój zachowania jako proces, w którym można wyróżnić dwa momenty: moment dezintegracji i moment integracji. Najogólniej rzecz biorąc, można stwierdzić, że dynamizmy podmiotowe są zintegrowane w obrębie osobowej zdolności do panowania sobie. Natomiast pewne zmiany w obrębie dynamizmów mogą prowadzić do dezintegracji zachowania.

Przejawem dynamizmu ciała jest jego reaktywność, czyli zdolność do reakcji na pewne bodźce otoczenia, które są określone instynktem. Dynamizm ten jest zintegrowany w obrębie dynamizmu woli, tj. zdolności do władania sobą. Wytworem integracji jest *ruchliwość* osoby.

Natomiast szybkość ruchów ciała oraz ich zawartość energetyczna są moderowane przez dynamizmy zmysłowe. W relacji do sytuacji pojawiają się zasadnicze czynności zmysłowe: spostrzeganie i podniecenie oraz doznanie i wzruszenie. Ilustruje to rysunek 5.

Rysunek 5. Czynności dynamiczne i ich wytwory



Źródło: Opracowanie własne.

Wzruszenie i podniecenie są to typowe u c z y n n i e n i a zmysłowe. Towarzyszy im dwojakie odzwierciedlenie sytuacji, w postaci wrażeń i wyobrażeń.

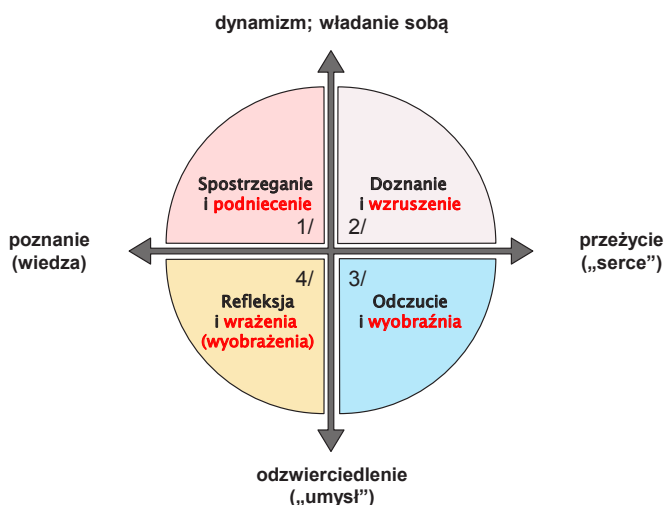
⁸ Marian Kulczycki ujmując **mechanizm** jako „układ procesów (i warunków) psychicznych, które mogą spowodować przekształcenie się pewnej negatywnej sytuacji w nową sytuację, bardziej pożądaną” (Kulczycki, 1980, s. 54).

Wyobrażenia są wytworem twórczości wewnętrznej. Nowe stany umysłowe i obrazy rzeczywistości powstają na dwa sposoby. Mogą być wytworem wyobraźni, a więc odczuwania stanów świadomości i ich mentalnego odzwierciedlenia za pomocą tego „materiału”, jakiego dostarcza poznanie. Mogą też być wytworem refleksji, dzięki której można p r o j e k t o w a ć nowe stany mentalne, tj. wyobrażenia. W psychologii – już od czasów Arystotelesa – odróżniano wyobrażenia odtwórcze i twórcze (Arystoteles, 1992; Twardowski, 1965c).

Model relacyjny pozwala na wyróżnienie czterech podstawowych czynności psychicznych i ich wytworów. Oddaje to model ćwiartkowy⁹.

Ćwiartki 1/ i 2/ to wytwory dynamizmów zmysłowych, zaś ćwiartki 3/ i 4/ to czynności dynamizmu rozumu i właściwe mu wytwory.

Rysunek 6. Model ćwiartkowy – typowe czynności psychiczne i ich wytwory



Źródło: Opracowanie własne.

Ćwiartka 1/

Spostrzegane podniety wyzwalają spontaniczne podniecenia. Jednocześnie osoba poznaje materialne motywy i działa kierunkowo. Na tym poziomie nabywanie sprawności odbywa się przez warunkowanie instrumentalne zachowań; stają się one szybsze i wyzwalane przez nowe podniety.

Ćwiartka 2/

Doznawanie wprowadza w świat relacji (wartości). Drogą socjalizacji następuje uwrażliwianie na relacje społeczne¹⁰ i pojawia się zdolność do uczestnictwa.

⁹ Modele takie znamy z geometrii; jest to tzw. układ kartezjański, który składa się z dwóch prostopadłych osi.

¹⁰ Antoine Saint-Exupéry opisuje ten proces jako „oswajanie” (Saint-Exupéry, 1994).

Wzruszenie pojawia się jako zjawisko j a k o ś c i o w o nowe. Jest to zasadniczy czynnik dezintegracji utrwalonych zachowań.

Jednocześnie pojawia się przeżycie; wytworem czynności przeżycia wartości są pragnienia i emocje¹¹. Na zachowanie mają wpływ: pragnienia serca, niejasne pożądanía i awersje.

Można wyróżnić trzy rodzaje uczuć, tj. odpowiedzi osoby na przeżywane podniety i relacje. Pierwotne i wrodzone są uczucia cielesne – zachowania, które są odpowiedzią na pragnienia cielesne. Uczucia zmysłowe – zachowania kierowane przez podniety zmysłowe (ćwiartka 1). Uczucia społeczne – zachowania, które wyrażają przeżywane relacje społeczne (wartości).

Trwałym wytworem tych zachowań są temperamenty rozumiane jako typowa integracja zmysłowości i ruchliwości. Sangwiniczność to dominacja podnieceń, melancholiczność – przewaga przeżywanych wzruszeń oraz choleryczność – sprawność wyrażania wzruszeń przez zachowania kierowane podnietami.

Ćwiartka 3/

Czynność umysłu ujawnia się w zdolności do odzwierciedlania poznawanych treści i przeżywanych wartości. Wytworem odczucia doznawanych i przeżywanych relacji jest *ego*, tj. *ja* rozumiane jako zaimek osobowy (odzwierciedlenie osoby). Dominuje wyobraźnia i fantazjowanie, inteligencja emocjonalna, tj. „chcące myślenie” („myśli się”). Zachowanie wyraża *ego*, jest jego „sposobem bycia”; nie-rzadko są to pasje lub lęki.

Ćwiartka 4/

Refleksja pozwala na posiadanie siebie w postaci samowiedzy. Wytworem są wrażenia i wyobrażenia siebie. Pojawia się twórczość moralna: myślenie (intuicyjne, obrazowe i pojęciowe); powstają ideały bycia *ja* oraz projekty działania.

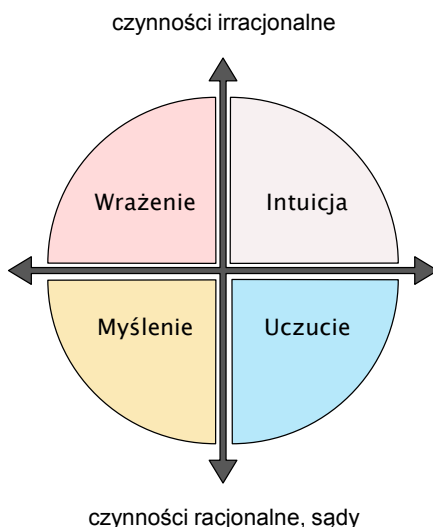
Ćwiartka 1/ Zintegrowane zachowanie)

Zachowanie intencjonalne jest kierowane przez własne cele. Wytworem takich zachowań jest integracja dynamizmów osoby na wyższym poziomie niż uczucia zmysłowe.

Opisane wyżej typy aktywności są zbieżne z typologią podaną przez Carla Junga (Jung, 2009). Wyróżnił on czynności irracjonalne oraz racjonalne, których cechą są sądy. Uczucia uznał za zjawiska racjonalne.

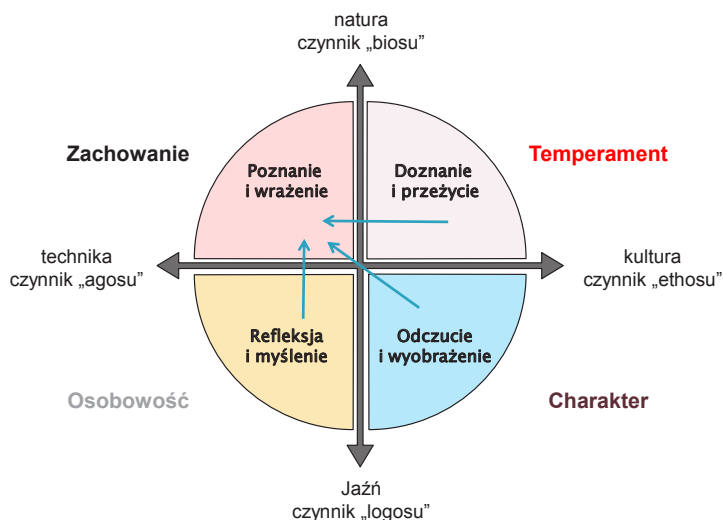
¹¹ Brentano zaliczył emocje do jednej z trzech podstawowych klas zjawisk psychicznych (obok przedstawień i sądów); w emocji relacją jest „miłowanie (*Lieben*) lub nienawidzenie (*Hassen*), albo też (jak równie trafnie da się to wyrazić) upodobanie (*Gefallen*) lub niechęć czy wstręt (*Missfallen*)” (Brentano, 1989, s. 20). Są to najwyraźniej stany osobowe.

Rysunek 7. Typy aktywności w ujęciu C. Junga (ujęcie własne)



Źródło: „Nowe Życie” 2012.

W moim modelu uznaję również uczucie za zjawisko o genezie umysłowej, a więc niesprowadzalne do emocji. Przyjmuję, że uczucie jest spontaniczną „odpowiedzią” osoby na przeżywaną sytuację, a więc zachowaniem (wyraża się w ćwiartce 1/). Sytuacja jest odzwierciedlona w relacji do osoby, a więc jako stan świadomości (ćwiartka 3/). Osoba odczuwa siebie w sytuacji (tj. swą relację do sytuacji) i wyobraża ją sobie, nierzadko w postaci lęków. Przyjmuję – za Arystotelesem – że „lęk jest to przykrość i niepokój wywołane wyobrażeniem o grożącym nieszczęściu, które niesie zgubę lub cierpienie” (Arystoteles, 2001, s. 374; 1382a 22). Behawioralna odpowiedź związana z tym wyobrażeniem jest zwykle reflektowana, lecz samo źródło tych fantazji, czyli przeżycia serce, są zwykle poza kontrolą.

Rysunek 8. Podmiotowa geneza zachowań

Źródło: „Nowe Życie” 2012.

Zachowanie jest wyrazem różnych jakościowo czynności i ich wytworów: 1) wyrazem doznań i wzruszeń, tj. sposobem działania; 2) wyrazem odczuć, które zarysowują ego: jego sposobem „bycia”; 3) wyrazem refleksowanego ideału bycia.

Zasadnicze znaczenie dla radzenia sobie z lękowymi wyobrażeniami ma samowiedza. Lęki wyrażają się w pewnych relacjach, które zawiązują się w ćwiartce 1/, lecz ich geneza związana jest z relacjami jakościowo zupełnie odmiennymi; określamy je jako relacje autoteliczne.

Relacje autoteliczne i instrumentalne

Relacja jako „czynnik rozwojowy”

W odpowiedzi na pytania „dlaczego” podmiot rozwija się, wskazuje się zwykle na trzy źródła: genotyp, środowisko i samą osobę; w ujęciu Kazimierza Dąbrowskiego jest to tzw. „czynnik trzeci”. Jak go rozumieć? Wskazaliśmy już na zasadnicze znaczenie woli i jej czynności własnej, jaką jest panowanie sobie. Czynność ta jest warunkowana posiadaną motywacją. Jak już wspomnieliśmy, jej geneza jest dwojaka; są to stany świadomości oraz poznawcze przedstawienia. Osoba jako sprawczy podmiot może wejść w relację ze światem na dwa różne sposoby.

Mówiąc, że „zachowanie się podmiotu jest odniesione do sytuacji” – jako warunku – wskazujemy na relację; termin „relacja” oznacza bowiem *odniesienie czegoś do czegoś*. Na znaczenie relacji wskazał J. Nuttin (Nuttin, 1968). Zasadnicze znaczenie dla rozwoju mają relacje zależności, człowiek jest bowiem – jak to ujmujemy się w antropologii – bytem przygodnym.

Relacje zależności

Tadeusz Tomaszewski proponował, aby ujmować „człowieka w środowisku” (Tomaszewski, 1979). Jak podkreślał: „stosunki zachodzące między elementami środowiska (...) różnią się między sobą także j a k o ś c i o w o. Ogromna różnorodność tych stosunków daje się sprowadzić do dwóch podstawowych rodzajów: są to stosunki wzajemnego oddziaływania (interakcji) i stosunki wzajemnej zależności, inaczej mówiąc poszczególne elementy środowiska są wobec siebie nawzajem przyczynami i warunkami” (Tomaszewski, 1979, s. 14). Zauważa też, iż „niektórzy teoretycy proponują pominięcie jakościowego charakteru stosunków zachodzących między człowiekiem a otoczeniem i uwzględnienie tylko ich aspektu ilościowego, głównie w postaci zależności statystycznych. Ilościowe ujmowanie stosunków między człowiekiem a jego otoczeniem ma niewątpliwie duże znaczenie dla rozwoju psychologii naukowej, jednakże tylko wtedy, gdy jego podstawą jest analiza jakościowa” (Tomaszewski, 1979). Taką właśnie analizę chcę tu podjąć.

Z punktu widzenia rozwoju zainteresują nas zwłaszcza relacje wzajemnej zależności. Tomaszewski charakteryzuje je następująco: „Stosunki wzajemnej zależności mają charakter funkcjonalny i polegają na tym, że życie i działalność człowieka może przebiegać normalnie tylko przy istnieniu określonych elementów otoczenia i przy określonych ich stanach i związkach” (Tomaszewski 1979). Są to zasadnicze kategorie pojęciowe: „stany” określonych systemów, również systemów żywych oraz „relacje” – w nich i pomiędzy nimi. **Rozwój** to właśnie zmiana określonych stanów uwarunkowana relacjami *ja-„świat”*. Oczywiście jest ona uwarunkowana stanem innych elementów, bądź to danego systemu, bądź to systemów zewnętrznych. „Na przykład – podaje Tomaszewski – człowiek może żyć i pracować tylko w określonej temperaturze otoczenia, przy określonym ciśnieniu, przy określonym składzie atmosfery, przy stałym dopływie pożywienia, przy określonej pomocy i opiece ze strony innych ludzi itp. I odwrotnie, istnienie niektórych elementów otoczenia zależy od określonej działalności ludzi, a nawet samej ich obecności. W tych przypadkach inne elementy otoczenia nie są przyczyną życia i działalności człowieka, ale ich warunkiem” (Tomaszewski, 1984, s. 14-15).

Czym innym jest „obiekt” dla działania, a czym innym „warunek” dla rozwoju. Termin „warunek” oznacza „czynnik, od którego jest uzależnione istnienie czego”; czynniki te składają się na sytuację, w której „coś się dzieje, w których ktoś przebywa, żyje, pracuje” (Tokarski 1980, s. 800). Marian Kulczycki ujmuje warunki jako „układy różnych ilościowo i jakościowo zewnętrznych i wewnętrznych czynników” (Kulczycki, 1984, s. 21). Warunek jest to zatem układ czynników, który pozwala na uzyskanie określonych wytworów; określamy go zwykle terminem „mechanizm regulacyjny”¹². Są to przede wszystkim stosunki z otoczeniem, tj. relacje.

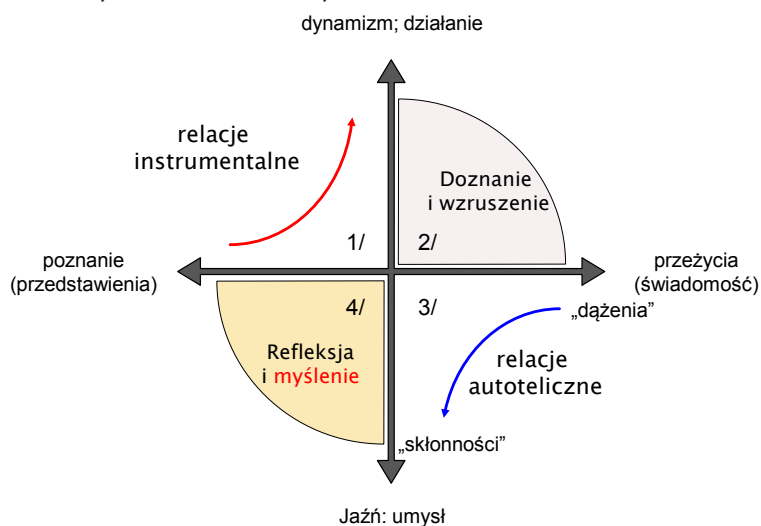
¹² „Każde rozwiązanie problemu zależy od specyficznych układów warunków, które to układy nazywa się zazwyczaj mechanizmami” (Kulczycki, 1980, s. 54).

Warunki (relacje) niezbędne dla rozwoju określam terminem „warunki konieczne” (Jarosiewicz, 2013). Zatem po stronie podmiotu musi pojawić się zdolność do wchodzenia w relacje zależności, jakieś podmiotowe warunki konieczne, które zwykle określa się terminem „dyspozycja”.

Cechą, która wyróżnia tę klasę warunków (relacje zależności) jest fakt, iż są one doznawane, a jeśli nawet poznawane, to nie w relacji do działania, jako jego warunki (środki, narzędzia), lecz w relacji do samego podmiotu, do jego stanu aktualnego i tego, czym/kim jest. W takim widzeniu doznawanie ukierunkowuje poznanie. Już Twardowski zauważa, że „życie psychiczne przypisujemy istotom, które doznają wrażeń zmysłowych” (Twardowski, 1965b, s. 243). „Doznawanie” jest niewątpliwie zjawiskiem jakościowo różnym od „poznania”. Dany warunek nabiera znaczenia dla tego, „kto” go doznaje, a to jest określone jego stanem (jego całościową organizacją).

Oczywiście te dwa rodzaje warunków (relacji) dopełniają się. Ilustruje to rysunek 9.

Rysunek 9. Relacje autoteliczne i relacje instrumentalne



Źródło Opracowanie własne.

Relacje i n s t r u m e n t a l n e to takie odniesienia do świata, które pozwalają na kierunkowe działania i zmiany w sytuacji zewnętrznej. Lęk jest pewnym zachowaniem instrumentalnym; pewne elementy sytuacji stają się podmiotami dla zachowań ucieczkowych. Zachowania te wyrażają jednak pewne relacje autoteliczne, związane z zależnością od świata. Osoba przeżywa swoje położenie życiowe jako złe i dąży do jego zmiany, co wyjaśnia, że jako *ja* ma skłonność do wyrażenia swej miłości lub nienawiści w impulsywnych zachowaniach.

Koncepcja dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego

Charakterystyka koncepcji K. Dąbrowskiego

Teoria dezintegracji pozytywnej (TDP) Kazimierza Dąbrowskiego jest pewnym ujęciem zdrowia psychicznego (Dąbrowski, 1979, 1985, 1986, 1988). Jak zdrowie fizyczne jest zdolnością do wysiłku, a więc do wydatkowania energii, któremu towarzyszy zdolność do regeneracji sił i do korzystnych zmian w zakresie dynamizmów ciała (np. podnoszenie wydolności organizmu), tak zdrowie psychiczne jest pewną zdolnością do życia, co wymaga respektowania pewnej „fizjologii” (prawideł) życia psychicznego. „Zdrowie psychiczne jest zdolnością do rozwoju człowieka poprzez poznawanie, przeżywanie, odkrywanie, tworzenie oraz dążenie do coraz to wyższych poziomów rzeczywistości, aż do konkretnego ideału indywidualnego i społecznego poprzez procesy dezintegracji pozytywnej i cząstkowej integracji wtórnej” (Dąbrowski, 1985, s. 60).

Dąbrowski okazuje się być znakomitym obserwatorem życia; nie tylko czuje siebie w wymiarze cielesnym, ale głęboko odczuwa swoje stany psychiczne. W efekcie otrzymujemy bogatą analizę życia psychicznego. Ponadto ma zdolność do odczytania stanów innych osób, co Edyta Stein określiła jako umiejętność „wczucia się” w nie (Stein 1988)¹³.

Wyjaśnianie rozwoju:

K. Dąbrowski nie tylko analizuje życie psychiczne, co zbliża go do metody opracowanej w szkole lwowsko-warszawskiej¹⁴, ale też dokonuje indukcji, tj. wejścia w głąb danych faktów i redukcji do racji, które wyjaśniają zjawiska. Następnie – w oparciu o przyjęte wyjaśnienie – interpretuje rzeczywistość. Zbliża go to do metody analizy fenomenologicznej zastosowanej na przykład przez K. Wojtyłę w pracy *Osoba i czyn* (Wojtyła, 1994).

Zaproponowane wyjaśnienie, czyli racja, która rzuca światło na dane w doświadczeniu klinicznym fakty to dezintegracja. Jest ona rozumiana jako „korzystne rozluźnienie, a nawet rozbicie pierwotnej struktury psychicznej” (Dąbrowski, 1986, s. 9). Ma ona znaczenie prorozwojowe, już choćby dlatego, iż powstaje bogatsze „środowisko zewnętrzne”; dlatego też jest ujmowana jako „dezintegracja pozytywna”. Zjawiska objęte terminem „środowisko wewnętrzne” są zasadniczym polem analiz Dąbrowskiego. „Środowisko wewnętrzne jest strukturą różnorodnych dynamizmów psychicznych występujących na różnych poziomach rozwoju osobowego, pozostających w okresowej harmonii, a przede wszystkim w konfliktach jednopoziomowych i wielopoziomowych” (Dąbrowski, 1986, s. 24). Konflikty te są źródłem napięć i cier-

¹³ Kreutz wprowadził pojęcie introspekcji uczestniczącej, kiedy to stany jednej osoby są odczytywane równolegle niejako przez samą tę osobę i inne osoby, które są do tego zaproszone w kontekście terapeutycznym.

¹⁴ Psychologia uprawiana w szkole lwowsko-warszawskiej była nauką **empiryczną**, która za swą główną metodę miała analizę, metodę analityczną przyznającą prymat introspekcji – podstawowej metodzie doświadczenia psychologicznego.

pień osoby, która – w związku z dezintegracją – wchodzi do tego wewnętrznego świata. Idzie on więc w kierunku podobnym jak obserwacje Wiktora Frankla; człowiek jest „homo patiens” (Frankl, 1984).

Kluczowe pojęcia:

K. Dąbrowski, będąc lekarzem, oferuje nam bogatą symptomatykę zaburzeń zdrowia psychicznego, a także opis kluczowych zjawisk życia psychicznego: czynności psychicznych (poznawanie, przeżywanie, odkrywanie, tworzenie oraz dążenie do coraz to wyższych poziomów rzeczywistości). Zastosowany język jest tak swoisty, że pojawia się trudność w komunikacji z tzw. psychologią akademicką, która posługuje się językiem opisu zachowań, dalekim od świata zjawisk wewnętrznych danych w introspekcji.

Natomiast widoczna jest pewna wspólnota myśli z przedstawicielami szkoły lwowsko-warszawskiej. Koncepcja czynności i wytworów Twardowskiego dostarcza nie tylko precyzyjnego repertuaru pojęć. Uprawiana przez niego psychologia funkcjonalna wydaje się ujmować ten sam świat zjawisk psychicznych¹⁵, w jaki wprowadza nas Dąbrowski. To samo można powiedzieć o twórczości psychologów tej szkoły, tj. Mieczysława Kreutza i Mariana Kulczyckiego, do których nawiązuję.

Dlatego też autor tego opracowania odważył się na podjęcie próby reinterpretacji koncepcji Dąbrowskiego, sięgając do aparatu pojęciowego koncepcji czynności i wytworów. Wspólnym niejako „terenem” analiz jest „środowisko wewnętrzne”, a więc świat czynności psychicznych i ich wytworów. Jest to rzeczywistość „wielopłaszczyznowa i wielopoziomowa”, co postaram się objaśnić w dalszej części artykułu.

Koncepcja „poziomów” rozwoju:

Aby wprowadzić trochę „światła” w mechanizmy rozwojowe oparte na dezintegracji, Dąbrowski wprowadza koncepcję pięciu poziomów rozwoju. Píše: „Uwzględniając problematykę rozwoju, funkcje uczuciowe i popędowe oraz zagadnienia wartości, moglibyśmy – zgodnie z teorią dezintegracji pozytywnej – umieścić wszystkie zjawiska, wszelkie dynamizmy psychicznego środowiska wewnętrznego na pięciu poziomach rozwojowych” (Dąbrowski, 1986, s. 39). Następnie wyszczególnia zasadnicze dynamizmy, które pojawiają się na każdym z tych poziomów.

Możliwość reinterpretacji:

Koncepcja Dąbrowskiego jest opisowa (analityczna) i na swój sposób skończona, oparta na bogatym materiale empirycznym i potwierdzona przez doświadczenie kliniczne wielu badaczy. Pozostaje jednak kilka spraw niejasnych.

W jednej z prac pisze on: „W pracy tej próbuję wyjaśnić i opisać niektóre najnowsze pojęcia z zakresu psychologii rozwoju osobowego i wychowania” (Dąbrow-

¹⁵ „Życie psychiczne przypisujemy istotom, które doznają wrażeń zmysłowych, odtwarzają je sobie z pamięci, zastanawiają się, myślą, sądzą, porównują, rozróżniają, kombinują, wątpią, zwracają uwagę, abstrahują, wahają się, odczuwają przyjemność i przykrość, martwią się i cieszą, obawiają się i spodziewają (czegoś), pragną, wzdrygają się [czegoś], pożądają, wybierają, postanawiają” (Twardowski 1965b, s. 243).

ski 1986). Rozwój jest w jego ujęciu pewną zmianą w dynamizmach środowiska psychicznego. Na przykład na poziomie trzecim pojawia się „zaniepokojenie sobą i otoczeniem”. Dynamizm ten jest dostatecznie szeroko opisany, aby go rozpoznać, a więc zdiagnozować stan pacjenta. Łatwo też odróżnić go od bazowych dynamizmów poziomu IV, np. od dynamizmu „przedmiot-podmiot” w sobie.

Bogate opisy nie są jednak jasne na tyle, by nie mieć poczucia pewnego zagubienia w środowisku wewnętrznym człowieka. Autor zdaje sobie z tego sprawę; jak pisze: „Rzeczywistość jest to wielopłaszczyznowa i wielopoziomowa całość zjawisk zachodzących w środowisku zewnętrznym i wewnętrznym, postrzegana, ujmowana logicznie i przeżywana. Zgodnie z takim ujęciem każde zjawisko psychiczne ma różne poziomy” (Dąbrowski, 1986, s. 7).

Wydaje się, że można pójść o krok dalej. Przejść od opisu i diagnozy do wyjaśnienia samego mechanizmu rozwoju. Zaproponowany wcześniej w tym artykule model pozwala na reinterpretację tego, z czym mamy do czynienia w środowisku wewnętrznym.

Przyjmuję założenie, iż w opisie K. Dąbrowskiego mamy do czynienia raczej z pewnymi czynnościami i ich wytworami niż z dynamizmami. Dynamizmy są to bowiem pewne siły, jakie stwierdzamy w ludzkiej naturze (Wojtyła 1994). Dynamizmy te *wyrażają się* właśnie w czynnościach wewnętrznych i ich wytworach. Stąd zarysowuje się podejście, które można określić jako ujęcie dynamiczno-egzystencjalne (Jarosiewicz, 2012). W ramach takiego ujęcia postaram się określić, jak rozumiem zasadnicze pojęcie TDP, a więc jak można rozumieć „poziomy” rozwoju.

Poziomy rozwoju w modelu relacyjnym

Poziomy dynamizmów i ich typowe czynności oraz wytwory

Trzeba zgodzić się ze stwierdzeniem Dąbrowskiego, że „rzeczywistość jest to wielopłaszczyznowa i wielopoziomowa całość zjawisk zachodzących w środowisku zewnętrznym i wewnętrznym” (Dąbrowski, 1986, s. 7). W modelu relacyjnym przyjmuję trzy poziomy dynamizmów osobowych (rys. 3), a także dynamizm duchowy osoby, która jest zdolna do intelektualnego posiadania siebie i do panowania sobie. Zgodnie z takim ujęciem nie tyle „każde zjawisko psychiczne ma różne poziomy”, co na różnych poziomach powstają bardzo swoiste zjawiska psychiczne, tj. czynności i ich wytwory. Natomiast, co dalej pokażę, pewne typowe aktywności, a więc wytwory zjawiska psychicznych, mogą przejawiać się na różnych poziomach. Jak wcześniej zauważyłem – nawiązując do Junga – uczucie, a więc jakaś odpowiedź na przeżycie wartości, może być uczuciem cielesnym, zmysłowym, społecznym i osobistym (przejawem *ego*).

W ten sposób zyskujemy nową zasadę wyjaśniającą, jaką jest odwołanie się do *realnych* dynamizmów ludzkiej natury. Dynamizmy te mogą być

zintegrowane w rozmaity sposób, ale mogą też ulegać dezintegracji. Zaś zachowanie jest tylko tego wyrazem.

Poziomy i etapy rozwoju

Poziomy rozwoju¹⁶ określone są przez dynamizm: ciała, zmysłów i rozumu. Zaś etapy rozwoju, na danym poziomie, opisują proces przejścia od zachowania, które jest wyrazem czynności i wytworów dynamizmów podmiotowych, do zachowania, które wyraża samą osobę.

Na każdym z poziomów ma zatem miejsce specyficzne sprężgnięcie tego, co „dzieje się” z natury, z „działaniem” osoby. Są to zatem etapy przejścia od pasywnego „dziania się” do aktywnego „działania”.

Trzeba tu jednak od razu zauważyć, że poszczególne poziomy nie aktualizują się kolejno, lecz jednocześnie, co powoduje, że obserwujemy „wielopoziomowość” środowiska wewnętrznego. Jak zauważa Kulczycki, w obrębie procesów orientacyjnych, za pomocą których osoba buduje sobie obraz rzeczywistości, stwierdzamy elementy intuicyjne, obrazowe i abstrakcyjne zarazem (Kulczycki, 1990).

Można zaobserwować, jak to pokazuje C. Jung (2009), że ludzka aktywność bywa typowa, np. dominują zachowania uczuciowe. Wiąże się to z tym, że organizacja dynamizmów, a także ich czynności i wytworów, bywa analogiczna na każdym z poziomów, tj. dominują motywy przeżyciowe.

Wydaje się, że K. Dąbrowski mówi o „poziomach” mając na myśli nie tyle poziom dynamizmów, co **poziom organizacji wewnętrznej podmiotu**. Im wyższy poziom, tym większy udział twórczości osoby. Najogólniej rzecz biorąc poziom I i II to dominacja dynamizmów podmiotowych (na każdym z poziomów, tj. cieleśnych, zmysłowych i dynamizmu rozumu, tj. woli). Poziom III i IV to twórczość osoby, która początkowo jest spontaniczna (wybory), a następnie staje się dowolna (decyzje); zaś poziom V to aktywność wolna.

Poniżej zarysuję przykładowo etapy osiągania przez osobę zdolności do działania na poziomie dynamizmów zmysłowych, czego wytworem trwałym jest temperament.

Dynamizmy podmiotowe na poziomie zmysłów

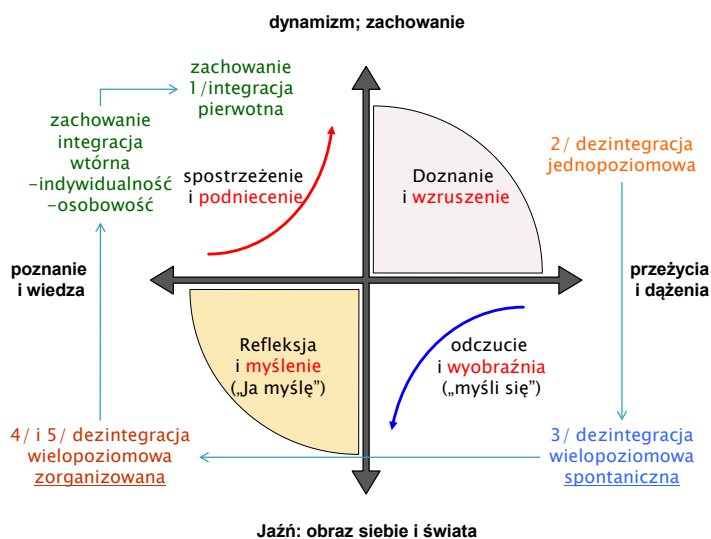
Poziom I – integracja pierwotna:

Dynamizm zmysłowy aktualizuje się w postaci spostrzeżeń, które pełnią funkcję podniet wyzwalających podniecenie. Jest to integracja pierwotna.

¹⁶ Termin „poziom” można rozumieć dwojako, analogicznie do sytuacji, o której mówimy, że ktoś rośnie i że posiada wysoki wzrost. Również pojęcie poziomu można ujmować w ten sposób: z jednej strony jest to jakiś opis procesu rozwojowego, z drugiej zaś – wytwór tego procesu. Wytwór ten można odnieść do jakiegoś wzorca. Wydaje się, że Dąbrowski ma na myśli to drugie znaczenie, jako że mówi o „ideale rozwojowym”. W relacji do tego ideału można określić „poziom”, jaki osiąga konkretna osoba.

Działanie osoby uwarunkowane jest motywacją materialną. Aby działać, podmiot wchodzi w relacje i n s t r u m e n t a l n e, to znaczy zwraca się do pewnych warunków otoczenia, które poznaje i które pozwalają na kierunkowe działanie. Jest to ćwiartka 1/. Warunki kierunkowego działania oznaczam na osi poziomej, z lewej strony, jako „warunki wystarczające”. Warunkiem wystarczającym dla kierunkowego działania jest poznanie obiektów (podmiot, motywatorów) bądź posiadanie wiedzy o nich.

Rysunek 10. Model poziomów organizacji życia osobowego



Źródło: Opracowanie własne.

Poziom II – dezintegracja jednopoziomowa:

Przejście na poziom drugi związane jest z wejściem w relację doznawania. Wytworem doznania relacji jest **wzruszenie**. Jest to dezintegracja jednopoziomowa, gdyż przebiega poza wpływem treści umysłowych, na poziomie dynamizmów zmysłowych. Jest to **dezintegracja dynamizmów**.

Od strony działającej osoby mamy pierwsze czynności orientacyjne.

Podmiot, aby działać (poziom I), musi mieć zapewniony dostęp do pewnych elementów otoczenia, które warunkują jego funkcjonowanie. Obiektywnie rzecz biorąc, jego funkcjonowanie wymaga wejścia w określone relacje (Nuttin 1968). Są to właśnie stosunki z a l e ż n o ś c i. Człowiek nabywa zdolności do samodzielnego zapewnienia sobie tych warunków (samoregulacja) wraz z „odczytaniem” tego, czy sytuacja jest dla niego korzystna, czy też nie. Dzięki posiadaniu pewnych warunków, które określamy tu jako „warunki konieczne”, podmiot jest zdolny do doznawania swego położenia w świecie. Najogólniej warunki podmiotowe tego typu określamy terminem „wrażliwość”. Dzięki wrażliwości sytu-

acja jest doznawana zmysłowo. Wytworem tego doznania jest uczynnienie sfery zmysłowej ludzkiego bytu zwane wzruszeniem.

Następnie doznawana relacja jest przeżywana. Może to być przeżycie pozytywne: przyjemność, wskazujące na to, że położenie jest korzystne dla podmiotu, lub też przeżycie negatywne: przykrość, która wskazuje na złe położenie podmiotu.

Przeżycie negatywne wyzwala pragnienie zmiany, a więc relacji bardziej optymalnej, którą określamy terminem „wartość”. Pragnienie jest przeżyciem braku. Trwałym wytworem przeżyć jest dążenie, czyli pewien stan osoby. Osoba dąży do poprawy swego położenia życiowego (Kulczycki, 1998). Wyrazem dążeń są emocje, czyli pragnienia zmiany relacji ze światem. Ich cechą jest kierunkowość; są to emocje „do” lub „od”. Dążenie jest stanem jakościowo nowym w stosunku do wzruszenia. Wzruszenie jest stanem natury: stanem zmysłów, zaś pragnienie (emocja) – stanem świadomości.

Dynamizmy osobowe na poziomie zmysłów

Poziom III – dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna. Jest to **dezintegracja motywów działania**.

Dzięki odczuciom stan świadomości może być obiektywizowany, a jako wytwór powstaje wiedza o genezie subiektywnej. W ten sposób relacje zależności stają się treścią samowiedzy. Ćwiartka 3/ modelu ilustruje relacje autoteliczne. Są to relacje zależności, doznawane przez podmiot, odzwierciedlone w mentalnym obrazie rzeczywistości. Nawiązując do Jamesa, można powiedzieć, iż *ja* empiryczne zostaje poznane i staje się elementem *ja* przedmiotowego. Jest to jednak przedmiotowość, która powstaje bardzo spontanicznie, pod wpływem dążeń, co oddaje zwrot: „myśli się”. Przejście od dążeń (stanu świadomości) do mentalnego odzwierciedlenia jest uwarunkowane sprawnością samowiedzy¹⁷.

Dodajmy tutaj, że w związku z takimi, a nie innymi dążeniami, osoba ma skłonność do określonego widzenia siebie – swoich relacji autotelicznych – w świecie, a w konsekwencji też do pewnych wyborów. Wybór jest to bowiem rozstrzygnięcie co do *p r z e d m i o t u c h c e n i a* (w znaczeniu: przedmiotu-dla-chcenia). Racją wyboru jest stan ludzkiej natury, który przekłada się na stan osoby, jej aktualnych pragnień i trwałych dążeń. Dlatego też można mówić o wpływie dążeń na losy zawodowe (Jarosiewicz, 2012). Spontanicznie wybrane rzeczy lub sytuacje utrwalają się w obrazie „*ja*” – „świat” i tworzą charakter człowieka, rozumiany jako ukierunkowanie życiowe (Kulczycki, 1998). Charakter jest to typowy „sposób bycia” danej osoby.

Wybory składające się na charakter są *d o w o l n e*, gdyż zapośredniczone myśleniem, lecz nie zawsze są reflektowane i wolne.

¹⁷ Najogólniej termin „sprawność” oznacza relację, w której coś korzysta z czegoś. Na przykład silnik wykorzystuje 80% zawartości kalorycznej paliwa, jest więc sprawny. Czym innym jest zdolność do działania.

Ćwiartka 4/ – dezintegracja wielopoziomowa zorganizowana; jest to **dezintegracja obrazu siebie**.

Pojawiają się czynności refleksji i projektowanie zachowań (zadań), a następnie ideału bycia. Projektuje się sposoby poprawy położenia życiowego oraz nowe egzystencje *ja*, czyli ideał siebie. Jest to twórczość moralna, na poziomie sytuacji i całego życia: co robić i kim być? Relacje instrumentalne, a więc zachowania, które powstają jako wytwór refleksji i jej wytworów, są tzw. wytworami sztucznymi (Twardowski, 1965a), gdyż są wytworem czynności zastępczych w stosunku do naturalnych podmiotów (motywatorów).

Osoba przejmując tutaj aktywność; nie tylko „myśli się”, ale pojawia się czynność przyczynowa przez samą osobę: „ja myślę”. Jak zauważa Dąbrowski, zasadnicze znaczenie ma ujęcie „przedmiot-podmiot” w sobie.

W czynności poznania przedmiot istnieje w poznającym go podmiocie, zaś w czynności woli to podmiot istnieje (intencjonalnie) w stworzonym przedmiocie. Przedmiot ten może być prawdziwy dla danej osoby, lub nie, tj. potencjalnie możliwy, lub nie (fałszywe jest wyobrażenie sobie siebie jako ptaka, ale... zainspirowało to Ikara).

Zatem: 1) w refleksji realny podmiot bytowy (*suppositum*) może zaistnieć umysłowo jako przedmiot; jest wtedy poznawczo „posiadany”. Można go też rozmaicie „prze-tworzyć”. Problem w tym, czym kierować się w tej wyjątkowej twórczości? Co – i na jakiej podstawie – „uznać” za ideał siebie? Jest to pytanie zasadnicze, bo idzie za tym krok następny: 2) podmiot ma istnieć w stworzonym przez siebie ideale, tj. celu. Na każdym z tych poziomów pojawiają się swoiste przewartościowania i cierpienia z tym związane. Jednakże na poziomie IV można mówić o **z a g r o ż e n i u s a m e j o s o b o w e j e g z y s t e n c j i** (poziom III ogarnia „tylko” zmiany w **s p o s o b i e** bycia). Stąd też Kępiński widzi przyczyny najcięższych chorób psychicznych w **k r y z y s i e a k s j o l o g i c z n y m**, związanym z funkcjami sumienia¹⁸.

Poziom V – **dezintegracja ideału siebie, twórczość etyczna**.

W moim modelu odróżniam moralny ideał siebie (poziom IV) od ideału etycznego, który powstaje wraz z **o d c z y t a n i e m** prawdy o sobie, tj. prawdy aksjologicznej. Na tym poziomie pojawiają się wyjątkowe decyzje, czyli rozstrzygnięcia co do samego „bycia”; te decyzje określa się terminem „samo-stanowienie”. Dzięki wolnym decyzjom człowiek jako osoba, poprzez różne psy-

¹⁸ Rozwój duchowy człowieka polega na stopniowym poznawaniu prawdy sumienia oraz na pracy nad sobą. Sumienie i zawarta w nim prawda nie jest dostępne poznaniu zmysłowemu ani poznaniu pojęciowemu, można je jednak poznać dzięki **intuicji**, którą K. nazywa **ośnieniem**. Ośnienie powoduje rozbicie dotychczasowej hierarchii wartości, co może prowadzić do choroby, najczęściej psychicznej, a nawet stwarzać zagrożenie dla życia człowieka. **Praca nad sobą polega na uzgodnieniu prawdy sumienia, poznanej w ośnieniu, z prawdami, którymi kieruje się społeczność, w której dany człowiek żyje. Jeżeli tego uzgodnienia nie uda się człowiekowi osiągnąć, wtedy zaczyna popadać w chorobę psychiczną.** (T. Górka, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*).

chiczne przejawy życia (egzystencje), sięga swej esencji jako *homo sapiens* (Wojtyła 1994, 1999).

INTEGRACJA

Na każdym z wyróżnionych poziomów zachodzi c z ą s t k o w a integracja; integracja na poziomie temperamentu (poziom II) i na poziomie charakteru (poziom III). Całościowa integracja, a więc związana z tworzeniem samego ideału siebie, to wyraz twórczości moralnej (indywidualność, poziom IV) i etycznej (osobowość, poziom V). Osobowość jest wytworem czynności osoby, która poznaje i uznaje prawdę aksjologiczną oraz czyni ją s w o i m celem.

W procesie integracji zaprojektowane treści, tj. cele i sposoby ich realizacji, są realizowane. Zjawiska te, określone mianem rozwiązywania problemu, opisał szczegółowo Kulczycki, wyróżniając zarówno procesy, które biorą w tym udział, jak i fazy osiągania celu, rozumianego jako bardziej wartościowe położenie życiowe (Kulczycki 1990).

Zalety modelu cyrkularnego

Typowość rozwoju

Zaproponowany model cyrkularny, który postuluje „obiegi” rozwojowe wnosi pewne nowe aspekty, co uzasadnia jego zaproponowanie. Jest on s p ó j n y z opisem poziomów życia psychicznego, jaki dał K. Dąbrowski (Dąbrowski 1986).

Zasadniczą zaletą takiego ujęcia jest możliwość wyjaśnienia faktu występowania czterech typowych odmian aktywności (rys. 6), które wyróżnia się z uwagi na dominację pewnych funkcji (analogicznie jak w typologii Junga). Ponieważ jednak rozwój jest cyrkularny, to utrwalenie się pewnego typu temperamentalnego, np. melancholicznego, ćwiartka III) będzie skutkowało zarówno pobudliwością wyobrażeń, jak też pewną predyspozycją do nabycia określonego charakteru, w tym wypadku charakteru określanego jako „uczuciowiec”, dla którego charakterystyczne są: kierowanie się odczuciami (introspekcja) i wyobrażeniami. W końcu, na poziomie osobowości (indywidualności), obok dużej kreatywności zaobserwujemy skłonności egotyczne, np. nadmierny krytycyzm. Powstaje zatem swoista „koleina” rozwojowa (nawyk). Natomiast „zerwanie” z utrwaloną typem aktywności jest bardzo trudne i staje się źródłem wielu napięć i cierpień. Dlatego też znajomość prawideł rozwoju fazowego jest cenną pomocą w pracy nad sobą. Jest to konieczne zwłaszcza w planowaniu kariery zawodowej.

Rozwój przez uczestnictwo i przez negację

Integracja jest wytworem czynności osoby, dla której to czynności (tj. panowania sobie) treści środowiska wewnętrznego są tylko „materiałem” (w technicznym rozumieniu tego terminu, w koncepcji czynności i wytworów). Osoba zawsze

może uznać, lub nie, przedstawiające się jej racje. Na przykład podjąć zadania, jakie przynosi sytuacja, lub nie (aspekt *agosu*). Osoba może również uznać, bądź zanegować, wartości kulturowe (aspekt *ethosu*). W ten sposób powstają sprawności prospołeczne lub aspołeczne. Osoba może zatem zintegrować się, a więc być sprawna, w służbie wartości, lub być w opozycji do nich. Dąbrowski zauważa „wielopłaszczyznowość” życia psychicznego, ale chyba niewystarczająco podkreśla moment pewnego wyboru: uczestnictwa w życiu innych, bądź też jego negacji, na co – z kolei – zwracał uwagę Alfred Adler, rozwijając koncepcję „zmysłu wspólnoty” (Adler, 1986).

Rozwój autonomiczny i wolny

Fakt, że osoba uznaje lub odrzuca pewne racje, i relacje, wyjaśnia się dojrzewaniem do wolności, które jest zasadniczym wątkiem rozwojowym. Dąbrowski postuluje rozwój osobowy („próbuję wyjaśnić i opisać niektóre najnowsze pojęcia z zakresu psychologii rozwoju osobowego i wychowania” (Dąbrowski, 1986, s. 5)), ale – jak się wydaje – w jego ujęciu osoba „rozpłynęła się” w wielu dynamizmach środowiska wewnętrznego. Należałoby jej szukać w czynniku trzecim, autentycznym i autonomicznym, który „jest niejako zbiorczą, syntetyczną formą wszystkich dynamizmów wyrażających autonomię jednostki”. Nie jest on u Dąbrowskiego określony co do swej istoty.

W moim modelu podkreślam, że rozwój osobowy jest rozwojem osoby. W związku z tym przyjmuję, że istotą ludzkiego rozwoju jest obecność jednego dynamizmu osoby, dynamizmu samostanowienia, który – za Wojtyłą – rozumiem jako „posługiwanie się” wolą przez człowieka (Wojtyła 1994, s. 166). Wolność jest więc dana empirycznie w przeżyciu „mogę chcieć – lub nie chcieć”.

Jak pokazuje doświadczenie kliniczne i literatura (Kreutz 2005) olbrzymie znaczenie w dojrzewaniu do wolności mają relacje międzyosobowe. Są one kluczowe nie tylko w wychowaniu, ale również w samowychowaniu. Prowadzi to do wątku religijnego w rozwoju. Czesław Walesa pisze, że „religijność stanowi osobową i pozytywną relację człowieka do Boga” (Walesa 2005, s. 13). Praca z klientami, zwłaszcza z młodzieżą, dostarcza materiału, że relacja ta nie zawsze, i nie od razu, jest pozytywna. Stąd też słuszna jest uwaga Walesy, że „religijność jest życiem, a życie może być religijnością”. Z tym również łączy się wielki „trud istnienia” człowieka jako osoby.

Typowość aktywności a dezintegracja

Stany dynamizmów a środowisko wewnętrzne

W ujęciu Dąbrowskiego środowisko wewnętrzne jest wielopoziomowe, ale i wielopłaszczyznowe. Na każdym poziomie pojawiają się analogiczne stany dynamizmów.

Pojęcie „stanu” jest bardzo szerokie, ogarnia każdy układ elementów, który można zobiektywizować, czyli ująć jako „przedmiot”. Wyróżniliśmy tu cztery stany: stany dynamizmów, stany świadomości i stan przedstawień poznawczych, a także stany mentalne. Właśnie w obrębie stanów umysłowych można zreflektować obecność zjawisk życia psychicznego, rozmaite czynności i wytwory, które tworzą „środowisko wewnętrzne”. Są one uwarunkowane stanem dążeń i stanem wiedzy.

Natomiast stan dynamizmów podmiotowych jest specyficznym środowiskiem *z e w n ę t r z n y m*. W języku koncepcji czynności i wytworów jest to „materiał” dla czynności osoby, która panuje sobie. Materialnym wytworem jest zachowanie. Jest to wytwór nietrwały, który jednak utrwała się zarówno w zmianach materialnego otoczenia danej osoby, jak i w niej samej, jako tzw. skutek nieprzechodni zachowania.

Jeśli zachowanie takie podjęte jest z myślą o tym, aby przygotować się (lub kogoś) do działania, to tego typu czynności określamy terminem procesów organizowania siebie. Chodzi o to, aby dana osoba nabyła *g o t o w o ś ć* do określonych działań. Wyrazem takiej gotowości jest temperament i charakter. Pojęcia temperamentu i charakteru ogarnia określone „zestroje” dynamiczne.

Zmienne stany podmiotu nazywamy *d y s p o z y c j a m i*. Desygnatem pojęcia dyspozycji jest zatem rzeczywistość złożona¹⁹. Można mówić o dyspozycjach podmiotowych – są to stany trzech różnych dynamizmów podmiotu (dynamizmu ciała, dynamizmu zmysłów i dynamizmu rozumu: intelektu i woli; ilustruje je model mozaikowy), a także o dyspozycjach świadomości (dążeń i umysłowych (względnie trwałe) obraz siebie i świata).

Skutki przechodnie i nieprzechodnie zachowań

Zachowanie jest zjawiskiem fizycznym. Jest to jakieś oddziaływanie na elementy materialne otoczenia. Samo zachowanie jest wytworem materialnym *n i e t r w a ł y m*. Czasem pozostawia ono skutki w postaci wytworów trwałych, jeśli dany jest „materiał”, który ulega przekształceniu. Zwykle jest to wykonana praca.

¹⁹ Czym są dyspozycje? W ujęciu Kreutza dyspozycje są to „właściwości istot żywych, a specjalnie człowieka, od których zjawiska psychiczne zależą” (Kreutz 1949, s. 16). Według Twardowskiego od warunków tych „zależy zjawianie się i właściwości faktów psychicznych”. Jako dyspozycje wymienia: „wrażliwość, pamięć, wyobraźnię, usposobienie, skłonności, wolę, charakter” (Twardowski 1965b, s. 244).

Na uwagę zasługują jednak również tzw. skutki nieprzechodnie zachowania, które jest jakimś działaniem, a więc wydatkowaniem energii. Jak zauważa Arystoteles, poprzez działanie podmiot „udziela się” otoczeniu. Skutki nieprzechodnie to zmiany w stanie samego podmiotu działającego; na poziomie organizmu wyczerpuje on swoje siły (zmiany nietrwałe), a nawet na trwale zmienia swój stan: podnosi się (lub zmniejsza) jego zdolność do pracy, tj. wydolność organizmu, odporność na negatywne czynniki zewnętrzne itd.

Relacja instrumentalne dopełnia się komplementarnie relacją autoteliczną; działający podmiot czuje zmęczenie (doznaje swego stanu) i przerywa swoją aktywność.

Moment czucia jest niesłychanie istotny w relacjach osoby ze światem i z samą sobą. W relacji ze światem czucie pozwala na bezpośredni kontakt i poznanie. Jednocześnie dzięki czuciu doznaje się tego wszystkiego, co działa na zmysły w momencie dotyku i przeżywa jako odpowiednie (przyjemne) bądź nieodpowiednie (nieprzyjemne). Czucie jest zatem zasadniczą i głęboką relacją autoteliczną. Relacje autoteliczne to takie odniesienia do świata, które są warunkiem jego rozwoju, zarówno w wymiarze materialnym (natura), jak i osobowym. Jest bowiem bytem wielorako zależnym od swego otoczenia. W wymiarze materialnym, aby się rozwijać, podmiot musi znaleźć się w takim położeniu, które pozwala na zaspokojenie potrzeb. Jednak pojęcie potrzeby nie wyczerpuje się w potrzebach rozumianych rzeczowo. W wymiarze psychologicznym człowiek potrzebuje określonych relacji (Nuttin 1968). Relacje te nie są jednak poznawane, lecz doznawane. Istotą zjawiska, które określamy terminem „doznanie” jest to, iż doznaje się wartości tego, co działa, nie zaś samego działania. Wypicie trzeciej kawy jest tym samym działaniem na organizm, co wypicie pierwszej, lecz jej wartość zmienia się; wartość trzeciej kawy może być już negatywna.

Można zatem przyjąć, że relacje autoteliczne to takie odniesienia do świata, które są doznawane na poziomie zmysłów, a następnie przeżywane przez osobę. Ich funkcja sprowadza się do oceny własnego położenia życiowego, jako dobrego lub złego. Przeżycie swego położenia życiowego jest analogiczne do sądu logicznego, lecz w przeżyciu stroną sądu jest sam podmiot. Są to zatem sądy subiektywne, w których otoczenie jest *o d n i e s i o n e* do podmiotu, i przeżywane jako wartościowe (odpowiednie), bądź nie.

Z tego ustalenia płyną rozliczne pytania i ważne konsekwencje. Najpierw trzeba sobie odpowiedzieć na zasadnicze pytanie: „Jak” badać relacje zależności? Wkraczamy tu bowiem w dziedzinę zjawisk podmiotowych, czyli subiektywnych. Zjawiska świata zewnętrznego są przedmiotowe, czyli poznawane przez podmiot jako „obiekty”. Natomiast doznania i przeżycia są odczuwane. Skala odczuć jest określona przez wrażliwość doznającego podmiotu.

Nie oznacza to, że nie ma tu pewnych prawideł i możliwości obiektywizacji. Jak w dziedzinie muzyki można określić wysokości dźwięków i odległości pomiędzy nimi, tak również w przeżywaniu wartości możliwa jest zgodność między różnymi ludźmi. Samowiedza jednej osoby może być porównana z samowiedzą

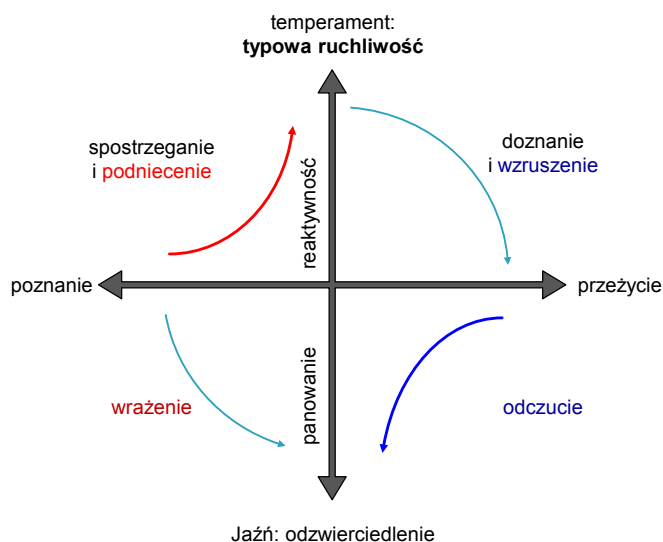
innej i powstaje jakaś intersubiektywność. Można ją określić jako tzw. „obiektywną subiektywność”, tj. taką, która jest wynikiem poznania wewnętrznego (odczuciowego) i która posiada – jako swój przedmiot – analogiczny stan podmiotowy.

Obok samych dynamizmów i ich stanów pojawiają się ich zestroje, czyli pewne *s t r u k t u r y z i n t e g r o w a n e*. Temperament jest to zestrój dynamizmów zmysłowych i dynamizmu reaktywnego ciała. Natomiast charakter jest to zestrój dynamizmu woli i dynamizmów zmysłowych (Jarosiewicz 2001, 2008). Jest to zgodne z widzeniem charakteru jako „woli w działaniu”.

Temperament jako skutek nieprzechodni zachowania

Obok trwałych zmian w obrębie dynamizmów cielesnych (stan zdrowia, wydolność organizmu), jako skutek nieprzechodni zachowania pojawiają się zmiany na poziomie dynamizmów zmysłowych. Określamy je jako typową emocjonalność. Emocjonalność ta wyraża się jako typowa ruchliwość danej osoby, która jest określana mianem temperamentu. Temperament określa bowiem niejako „wygląd” zachowania, jego tempo i zawartość energetyczną.

Rysunek 11. Proces kształtowania się temperamentu



Źródło: Opracowanie własne.

Od strony „materialnej” zjawisko temperamentu polega na przewadze podniecenia bądź wzruszenia. Natomiast od strony formalnej, a więc motywacji, wyróżniamy: motywację materialną, tj. jasne wrażenia, które odzwierciedlają sytuację w jej wymiarze rzeczowym, oraz motywację niematerialną w postaci przeżycia wartości rozumianej jako relacja doświadczanej sytuacji do podmiotu. Motywacja niematerialna jest „niejasna”, lecz „pewna”, gdyż oddaje relacje zależności.

Dominacja podnieceń (i uwrażliwienie zmysłowe na podniety) cechuje natury **sangwiniczne**. Zachowania wyrażają uczucia zmysłowe. Doznawanie wartości i przeżywanie wzruszeń, które jednak wyrażają się w działaniach instrumentalnych, to natury **choleryczne**; ich zachowanie wyraża uczucia społeczne. Brak działań instrumentalnych, a pojawienie się odczuć wewnętrznych (introwersja) cechuje osoby **melancholiczne**; melancholik nie działa, lecz przeżywa i fantazjuje. Tutaj mamy brak uczuć, a rozwinięty świat odczuć. W końcu mentalny dystans do sytuacji, to jest do działań instrumentalnych, w postaci tworzenia sobie mentalnego obrazu sytuacji (wrażenia), cechuje osoby **flegmatyczne**. Flegmatyk mało podnieca się i mało wzrusza; jego zachowanie jest wyrazem woli, a mało w nim pierwiastków dynamizmów zmysłowych.

Typowa emocjonalność wyraża się również konstytucjonalnie, co zauważył Ernst Kretschmer; powstają bowiem typowe „zestroje” dynamizmów zmysłowych i dynamizmu samego ciała (Kretschmer, 1958). Z jednej strony można powiedzieć, iż ciało jest inaczej wykorzystywane jako „organ” działania; bądź to do działań instrumentalnych (sangwinik), bądź to – skrajnie – reakcje ciała są wygaszone przez dominację przeżyć i odczuć. Z drugiej strony same emocje modyfikują funkcje organizmalne, co przejawia się w sympatykotonii (u pykników, tj. sangwiników) lub parasympatykotonii (u leptosomatyków, tj. melancholików).

Charakter

Jakościową zmianę w zachowaniu przynosi zdolność do mentalnego odzwierciedlenia podniet i wartości. Pojawienie się nowych jakościowo motywów powoduje, że zachowanie przestaje być typową ruchliwością w określonej sytuacji, a zaczyna być zdolnością do tworzenia sytuacji. Od strony formalnej charakter wymaga poznawczego odzwierciedlenia podniet zmysłowych oraz odczuć w obrębie obrazu siebie i świata.

Z jednej strony powstają motywy o strukturze zadaniowej, jako pewne możliwości zmiany sytuacji. Motywy te oddziałują na wolę i wyzwalają napięcie zadaniowe. Jest to czynnik *agosu*: jak? Obok tego zarysowują się motywy emocjonalne, związane z odczuciem pragnień, które są związane z przeżyciem wartości sytuacji jako bardziej optymalnej relacji ze światem. Odczucia emocjonalne powodują, że zawiązuje się sytuacja problemowa. Polega ona w istocie na tym, że podejmowane zachowania mogą polepszyć lub pogorszyć położenie życiowe. Obok naturalnych wzmocnień pojawiają się kary i nagrody związane z celowym oddziaływaniem otoczenia na podmiot. W związku z tym w zachowaniu pojawia się wpływ czynnika *ethosu*, tj. powściągu pewnych zachowań z uwagi na innych.

W związku z odzwierciedleniem sytuacji, a więc z mentalnym jej „posiadaniem”, pojawia się zdolność do „panowania” sobie. Obok spontanicznych uczuć, które są „odповідzią” osoby na podniety bądź przeżycia, pojawia się uczuciowość jako wy-

twór twórczości moralnej. Uczuciowość jest wytworem sztucznym (Twardowski, 1965 a) w tym sensie, że jest wyrazem czynności zastępczych: zadań i emocji.

Zachowanie motywowane zadaniami i emocjami staje się zachowaniem dowolnym, o którym podmiot mówi „moje”.

Organizacja relacji – osobowość

Po wskazaniu na relacje zależności, które są odpowiedzialne za dojrzewanie podmiotu, trzeba na chwilę wrócić do tego, co powiedzieliśmy na temat funkcji rozwoju. Stwierdziliśmy, że zmiana stanu wyraża się w coraz doskonalszej organizacji podmiotu. Mamy wówczas na uwadze organizację dynamizmów i względnie trwałą organizację wytworów psychicznych. Pojęcie organizacji jest jednak szersze i ogarnia również organizację relacji, co podkreślił Nuttin, pisząc o strukturze osobowości (Nuttin 1968). Relacje te są odzwierciedlone mentalnie i składają się na osobowość rozumianą jako na wytwór osoby.

Przede wszystkim trzeba zwrócić uwagę na, błędnie czasem, pojmowanie organizacji, gdyż organizacja to nie jest „coś”, ale „sposób istnienia” czegoś (różne stany egzystencjalne). Tomaszewski wskazał na istnienie zorganizowanych systemów: „Dla właściwego zrozumienia wzajemnych stosunków człowieka z jego środowiskiem istotne znaczenie ma pojęcie organizacji. Związki zachodzące między elementami środowiska tworzą mniej lub bardziej zwarty system. Systemem nazywamy zbiór elementów powiązanych ze sobą w taki sposób, że stanowią one całość zdolną do funkcjonowania w określony sposób” (Tomaszewski, 1979, s. 15) (j.w. s. 15). Organizacja jest zatem pewną cechą systemu²⁰.

Kulczycki podejmuje ten sposób rozumienia źródeł aktywności, przyjmując, że życie człowieka to „zorganizowana i rozwijająca się aktywność” (Kulczycki, 1985). Zatem byt ludzki, w procesie życia rozumianego jako przejście od potencji do aktu, w procesie swego urzeczywistniania, jawi się jako aktywność. Aktywność ta może być ujmowana jako rozmaite stany bytu.

Rozwój jest to zatem stan bytu w jego procesie przejścia od potencji do aktu, który to stan jest zorganizowany, a zmiana tej organizacji, i jej formy, „zależą głównie od wzajemnych relacji poszczególnych osób z ich otoczeniem”. Zasadniczą kategorią wyjaśniającą jest zatem pojęcie relacji. Relacje wyjaśniają zarówno działanie zewnętrzne, jak i zorganizowanie wewnętrzne. Zaś relacje zależności można uznać za zasadnicze czynniki rozwojowe.

W moim ujęciu dynamiczny podmiot, w procesie rozwoju, istnieje nie tylko jako organizm, zorganizowany jako określona „konstytucja” (łac. *constitutio* oznacza układ, strukturę), ale jako organizacja w szerszym znaczeniu. Jest to organiza-

²⁰ Nie jest to duży błąd, gdyż – jak zauważa to Twardowski – dość często wytwór bierze swą nazwę od czynności, która go funduje, a ponieważ każdy wytwór jest jakoś zorganizowany, można go więc ogólnie określić jako organizację bądź organizm (Twardowski 1965a).

cja czynności cielesnych i czynności zmysłowych, tj. temperament²¹. Ponadto ten sam podmiot dynamiczny (jego reaktywność) jest jednocześnie zorganizowany w strukturze czynności woli i powstaje określona ruchliwość, a następnie również charakter, czyli sposób oddziaływania osoby na jej środowisko, osobowe piętno, jakie w nim pozostawia²².

Geneza rozwoju i jego mechanizm

Bardziej „być”

Kazimierz Dąbrowski, przybliżając przyczyny, dla których życie staje się „trudem istnienia”, wychodzi od stwierdzenia, że „rzeczywistość jest to wielopłaszczyznowa i wielopoziomowa całość zjawisk zachodzących w środowisku zewnętrznym i wewnętrznym, postrzegana, ujmowana logicznie i przeżywana” (Dąbrowski, 1989, s. 7). Przybliżyłem już genezę wielopoziomowości zjawisk psychicznych, która wiąże się z istnieniem trzech warstw dynamizmów podmiotowych. Ale też w modelu mozaikowym (zob. rys. 3) wyróżniłem dwa aspekty zjawisk psychicznych: poznanie treści i przeżycie wartości. Uwagę na to zwraca również Dąbrowski: osoba nie tylko postrzega świat, ale go przeżywa, a to wpływa na myślenie o świecie. Stąd też osoba nie tylko buduje sobie poznawczą mapę rzeczywistości, która pozwala na podejmowanie działań instrumentalnych w świecie, ale też przeżywa swoje relacje ze światem i swoją zależność od świata. To zaś wprowadza w obiektywne myślenie o życiu, kierowane logiką formalną, myślenie subiektywne. Myślenie o życiu rządzi się tzw. logiką pragmatyczną. Jej specyfikę doskonale wyraził znakomity logik, Ignacy Bocheński, który pisze, że „być racjonalnym (to jest mądrym) znaczy, po pierwsze: żyć, po drugie: żyć dobrze, po trzecie: żyć jeszcze lepiej” (Bocheński, 1992, s. 15).

Pozorna paradoksalność tego stwierdzenia wpływa z uproszczonego dziś pojmowania rozumności. W dynamizmie rozumu widzi się wyłącznie intelekt, zaś z reguły pomija wolę. Intelekt pozwala na to, aby „wiedzieć” i kierunkowo działać, aby raczej „mieć”, niż „być”. Jest to typ egzystencji krytykowany przez wielu myślicieli; m.in. Erich Fromm widzi modus „posiadania”, dominujący w społeczeństwie industrialnym, w opozycji do modusu „bycia”, zakorzenionego w miłości i przewadze wartości humanistycznych nad materialnymi (Fromm 2008).

Lecz droga do pełni „bycia” nie jest łatwa.

²¹ Tak też rozumie to Nuttin, który pisze, że „istnieje zespół mniej lub bardziej stałych związków – a więc struktura czy organizacja – między różnymi rodzajami aktywności i różnymi funkcjami” (Nuttin 1968, s. 238). Relacje te, o ile zostają odzwierciedlone mentalnie, w obrazie siebie i świata, stają się elementem osobowości, jej struktury.

²² Jest to jedno ze znaczeń terminu „charakter”, najbardziej narzucające się, związane ze skutkami przechodnimi aktywności. Terminem tym oznaczamy też skutki nieprzechodnie, które „odkładają się” w samym działającym podmiocie, w jego dynamizmach i w obrazie siebie i świata (Jarosiewicz 2012).

W moim modelu (rys. 3) wskazuję, że rozumność wyraża się w dynamizmie woli. Wola pozwala aktualizuje się w relacji do dobra, dobra swego ciała i dobra każdego s z e r s z e g o ciała, w którym uczestniczy osoba. Zaś pierwszym wytworem wewnętrznym dążenia do dobra jest integracja wszystkich dynamizmów niższych, tj. reaktywności ciała i emocji orbicie działania. Jednak wola jest dynamizmem oddanym do dyspozycji osoby. Osoba może „użyć” swej woli do realizacji działań instrumentalnych. Ale może też wchodzić w relacje autoteliczne, dzięki którym orientuje się w tym, co jest jej potrzebne do życia i rozwoju. Właśnie relacje autoteliczne pozwalają „żyć i żyć dobrze”, gdyż dzięki nim człowiek może wybierać dobre cele.

Znaczenie woli dla celowego działania

Według Józefa Kozieleckiego: „Wola to system kierowniczy osobowości, który umożliwia formułowanie celów, wybór i wykonanie działania transgresyjnego” (Kozielecki, 1987, s. 357). W tej definicji Kozielecki wyróżnia trzy czynności, a przy tym odróżnia formułowanie celu i wybór samego działania. Cel jest sprawą zasadniczą dla działania, gdyż „podstawowym rodzajem aktywności są działania celowe. (...) Racje te przemawiają za tym, aby nazwać człowieka układem telicznym” (Kozielecki, 1987, s. 22).

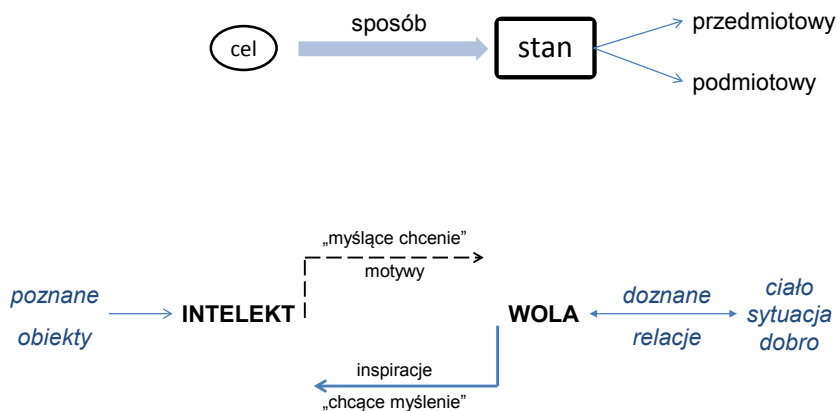
Stwierdzenie to należy jednak odczytać w tym znaczeniu, iż w m y ś l e n i u o ludzkiej aktywności najpierw określamy cele, czyli jakieś przyszłe stany przedmiotowe, a następnie sposób/sposoby (środki) jego realizacji. Nie wyjaśnia to jeszcze mechanizmu aktywności, a więc nie mówi o tym, jakie realne czynności biorą w nim udział. Stąd łatwo o redukcję, bądź to do czynności samej woli, bądź to do czynności intelektu.

Sprowadzenie aktywności do samej motywacji jest istotą intelektualizmu moralnego (założeniem, że „wiedzieć, to móc”), który zapoznaje czynność woli. Tymczasem motywacją nazywamy oddziaływanie motywów n a w o l ę. Czym innym jest zatem proces poznawczy, który określa motywy, a czym innym sama czynność woli, która jest ludzką zdolnością do działania. Z drugiej strony nie można twierdzić, iż to wola „umożliwia formułowanie celów” (byłby to jakiś woluntaryzm), choć – jak dalej pokażę – może na te cele (treść myślenia) wpływać. Dlaczego?

„Cel jest – pisze dalej Kozielecki – projektowanym stanem rzeczy, który jednostka zamierza osiągnąć po podjęciu działania” (Kozielecki, 1987, s. 23). Ten „stan” to już nie myśl, ale rezultat nadający danemu procesowi, zanim jeszcze został urzeczywistniony, jego kierunek. I tylko kierunek. Życie można porównać do jazdy samochodem; potrzebny jest kierunek i mapa terenu, ale też potrzebny jest napęd. Napędu dostarcza wola i inne dynamizmy, które wola integruje w jedną zdolność do działania.

Najistotniejsze dla naszego tematu jest to, iż od tego, czym są wzmiankowane „stany rzeczy” zależy cel, zarówno w swej genezie, jak i w późniejszej funkcji regulacyjnej. Mianowicie można wyróżnić stany *r z e c z o w e*, tj. przedmioty, które są przedstawieniem rzeczy, oraz *p o d m i o t o w e* stany rzeczy. Ten drugi rodzaj „przedmiotu” mentalnego to przedstawienie stanu samego podmiotu. W związku z tym można wyróżnić dwa rodzaje relacji: takie, które warunkują aktywność osoby, oraz takie, które tworzą zupełnie odmienną motywację. Ilustruje to rysunek 12.

Rysunek 12. Przedmiotowa i podmiotowa geneza celów



Kozielecki wskazuje na „zbiór działań możliwych”, czyli na tzw. relacje/wartości instrumentalne. Obok tego pojawia się inna grupa wartości, tzw. relacje/wartości autoteliczne, które pozwalają na spełnienie człowieka, w tym sensie, iż działania wyzwalane przez te wartości/cele pozwalają na aktualizację jego istoty: to, czym jest on w możliwości, staje się w nim rzeczywistością. Takie urzeczywistnienie możliwości (potencji) stanowi cel „z natury”, gdyż odpowiada naturze. Wszystko bowiem to, co człowiekowi w jakiś sposób odpowiada jest dla niego wartością i przyczynia się do zbudzenia dążności. W takim rozumieniu cel jest to jakiś *p o ż ą d a n y r e z u l t a t* (np. przyjemność bądź wyobrażenie *ja* idealnego), który ukierunkowuje działanie.

Zwrot uwagi na relacje autoteliczne określa swoisty paradygmat uprawiania psychologii, właściwy dla doradztwa życiowego. Wydaje się bowiem, że wartość/cel instrumentalny, która określa obiektywne zadania, nie zawsze jest jedynym, a nawet najlepszym sposobem, aby to, co jest w potencji (co jest tzw. „zasobem”), mogło się ujawnić. Dlatego też Kulczycki przyjmuje, że w życiu „celem jest osiągnięcie *p o ż ą d a n y c h* relacji z otoczeniem” (Kulczycki 1990, s. 24). Jest jasne, że intelekt nie jest najlepszym „narzędziem: do określania takich celów. Myślenie tylko kieruje ich osiąganiem w określonej sytuacji, ale ich nie określa. Określa je wola.

Z uwagi na to, chcę poznawczo odróżnić decyzje – jako czynności w istocie intelektualne, oparte na motywacji materialnej – od wyborów, które są aktami woli.

Bieg życia ludzkiego określają wybory. Wybór to rozstrzygnięcie co do przedmiotu chcenia. Jest to bardzo swoisty proces decyzyjny, w którym zasadnicze znaczenie ma nie obiektywna sytuacja „rzeczowa”, ale doznawane relacje. Jest to „chcące myślenie”, w którym intelekt jest inspirowany doznawanymi relacjami (do własnego ciała, do sytuacji w jej wymiarze materialnym i do dóbr ponad-sytuacyjnych). Wyróżnienie dwóch sposobów podejmowania decyzji pojawia się w antropologii. W ujęciu Wojtyły mamy do czynienia najpierw z podmiotowym aktem woli („chcę”), a następnie z przedmiotową motywacją: „chcę tego”: „Człowiek musi (...) zdecydować nie tylko o zdynamizowaniu własnego podmiotu (...). Musi równocześnie zdecydować o przedmiocie, do którego się skieruje. I taką właśnie decyzję, czyli rozstrzygnięcie co do przedmiotu chcenia, nazywamy wyborem” (Wojtyła 1994, s. 176).

Nasuwać się tu dwie uwagi. Otóż, czym innym jest określenie mentalnego p r z e d m i o t u d z i a ł a n i a w procesie, który można określić jako „gra motywów”; jest to „myślące chcące”. Czym innym zaś wybór, tj. rozstrzygnięcie co do p r z e d m i o t u c h c e n i a. Przed jednym i drugim procesem stoją określone trudności. Analizy procesów decyzyjnych wskazują na napięcia, które zagrażają racjonalności decyzji określających motyw działania. Przypisuje się je zwykle emocjom, nie zaś woli (Kozielecki 1987; Lewicka 1993).

Wybór motywu działania wymaga odmiennych postaw niż wybór przedmiotu chcenia. Określając p r z e d m i o t y c h c e n i a, należałoby być jak najbliżej emocji i pragnień, gdyż decyzje te są funkcją wartości i prawdopodobieństwa ich osiągnięcia (Kulczycki 1990). A skoro tak, to zasadniczą „racją” wyboru jest doznawana i przeżywana relacja, która staje się wewnętrzną inspiracją dla myślenia, bądź też prawda o przedmiocie danym w postaci mentalnego przedstawienia (motywu)²³ (Wojtyła 1994; Biela 1981). Autentyczne wybory są s z y b k i e. Są też – jak mówimy – intuicyjne, gdyż przeżywana relacja jest niejasna, choć bywa mocno odczuwana i staje się wewnętrznym impulsem do wyboru. Zaś we wzorcowym procesie rozstrzygania o p r z e d m i o - c i e d z i a ł a n i a chodzi przecież o to, aby „chcieć – bez chcenia”. Akt decyzji wymaga wówczas d y s t a n s u wobec własnych pragnień i dłuższego czasu na podjęcie decyzji.

²³ „Istotną racją wyboru oraz samej zdolności wybierania nie może być nic innego, jak swoiste odniesienie do prawdy, które wnika w intencjonalność chcenia i tworzy jakby jego zasadę wewnętrzną. (...) Wybierać – to znaczy przede wszystkim rozstrzygać o przedstawionych woli w porządku intencjonalnym przedmiotach na zasadzie pewnej prawdy” (Wojtyła 1994, s. 181).

Kryzys wartości

Uwzględnienie udziału relacji autotelicznych w mechanizmie wyjaśniającym zachowanie rzuca światło na istotę zjawiska dezintegracji. O ile wiedza, która pozwala na kierunkowe działanie, po prostu przyrasta (pewną komplikacją są pojawiające się tu procesy asymilacji i akomodacji), to w relacje autoteliczne się „wraża”. Zatem przejście od jednych relacji (wartości) do innych wiąże się z kryzysem, który trafnie określa się mianem kryzysu wartości.

Ponadto – czego tu nie rozwijam – wchodzenie w świat wartości wiąże się z wychowaniem. Dąbrowski wskazuje czasem na wychowanie, ale zasadniczo nie rozwija tego tematu, koncentrując się na samowychowaniu. Tymczasem zagadnienie rozwoju trzeba analizować równolegle do procesów wychowania, gdyż udział „czynnika ludzkiego” w rozwoju jest oczywisty. Dlatego też tam, gdzie Dąbrowski mówi o „czynniku trzecim”, a więc o udziale samej osoby, trzeba zauważyć, że udział ten pojawia się już u zarania historii jednostki, tyle tylko, że jest to i n n a osoba. A to wnosi dodatkowe problemy.

Mechanizm rozwoju, czyli jak się doskonalimy

Poznanie i doznanie

Omówienie genezy rozwoju, czyli czynników (relacji), które wpływają na stan podmiotu i jego organizacji na różnych poziomach relacji ze światem, przybliża do omówienia zagadnienia mechanizmu. Chodzi o odpowiedź na pytanie: Jak przebiega zmiana podmiotu?

Działanie podmiotu zmienia sytuację zewnętrzną, wykonuje pracę, która wymaga wysiłku, czyli aktualizacji dynamizmów podmiotu (jego sił). Natomiast doznawanie to uleganie działaniu elementów sytuacji, które zmienia stan podmiotu. To swoiście rozumiane procesy akomodacji. Natomiast poznanie (proces asymilacji) staje się motywem dla działania i zmiany sytuacji zewnętrznej. Jednak na tym nie koniec. W każdej ludzkiej aktywności wytwórczej, obok skutków przechodnych, czyli wytworów, które posiadają wartość ekonomiczną – rynkową, powstają skutki nieprzechodnie, w samym podmiocie, jak choćby zmęczenie. Ale nie są to tylko skutki „negatywne” i krótkotrwałe. Skutkiem nieprzechodnim pracy jest przetwarzanie talentów, tzw. „zasobów ludzkich”, na specyficzne wytwory, to jest względnie trwałe dyspozycje do wykonania określonej pracy (są to względnie trwałe stany podmiotu).

Posiadanie siebie i panowanie sobie

Można mówić o panowaniu sobie na poziomie ciała, zmysłów i na poziomie rozumu. Wytworem panowania sobie są: osobowa ruchliwość, temperament, charakter i osobowość.

Na poziomie ciała i jego reaktywności wytworem panowania sobie jest ruchliwość. Ruchliwość jest to wytwór integracji reaktywności ciała w obrębie osoby.

Na poziomie dynamizmów zmysłowych wytworem panowania sobie są temperament i charakter. O temperamentie będziemy mówili wówczas, gdy pojawią się nowe warunki w zakresie dynamizmów, a więc emocje obok reaktywności ciała. Natomiast charakter wymaga nowych warunków formalnych, które wiążą się z umysłowym odzwierciedleniem sytuacji i ze zdolnością do twórczości moralnej. Twórczość ta kierowana jest dwoma czynnikami zewnętrznymi: czynnikiem *ethosu*, czyli zasad bycia, oraz czynnikiem *agosu*, czyli zasadami działania (Kunowski 2000).

Na poziomie intelektu, tj. tworzenia pojęć i sądów, wytworem panowania sobie jest osobowość rozumiana jako wytwór osoby (*ja* podmiotowe).

Osoba nie tylko kieruje się motywami w swoim działaniu, a więc działa w sposób dowolny. Jeśli wybór przedmiotu działania oparty jest na prawdzie, to działanie staje się *wolne*. Prawda jest to zawartość własnego sądu o sobie i świecie.

Wraz z podejmowaniem własnych decyzji osoba przeżywa nie tylko sprawczość, ale też *p r z y c z y n o w o ś ć*, a więc to, że jest twórczą i odpowiedzialną przyczyną zachowania.

W momencie dojrzewania czynności psychicznych i ich wytworów (na każdym z poziomów: cielesnym, zmysłowym i duchowym) następuje dezintegracja zachowania; zmienia się bowiem „posiadanie” siebie i – w konsekwencji – doskonalą „panowanie” sobie.

Dezintegracja i integracja

W procesie rozwoju można wyróżnić aspekty dezintegracji i integracji.

Dezintegracja może być ujmowana jako „pozytywna” w tym znaczeniu, iż ujawnienie się nowych jakościowo cech podmiotu, a więc jego nowej organizacji, wymaga odejścia od organizacji na poprzednim jej poziomie. Wejście w nowe jakościowo relacje wymaga od podmiotu nowych warunków podmiotowych, które określamy jako „warunki konieczne”, gdyż warunkują zdolność do wchodzenia w stosunki zależności.

Dla procesu dezintegracji zasadnicze znaczenie ma doznanie nowych relacji i przeżycie wartości (tych relacji). Wymaga ono odpowiedniego działania po stronie środowiska, zaś po stronie podmiotu dysponowania warunkami koniecznymi (tj. wrażliwością). Warunki te ujawniają się stopniowo, w procesie dojrzewania, w interakcji ze sprzyjającym środowiskiem.

Wytworem przeżycia jest stan świadomości, czyli „osoba” rozumiana jako struktura świadomościowa. Jeśli mówimy o „dezintegracji pozytywnej”, to nie tylko w tym znaczeniu, że umożliwia ona integrację na wyższym poziomie, ale zwłaszcza dlatego, iż jest ona warunkiem aktualizacji osobowego podmiotu²⁴. Człowiek to *n a t u r a o s o b o w a*, ale jako *o s o b a* jawnia się

²⁴ Dąbrowski podkreśla znaczenie „czynnika trzeciego” w rozwoju, obok zadatków genetycznych i środowiska. Jednak samo *ja* występuje w kilku znaczeniach, co podkreślał już W. James (James 2002).

w momencie doznania wartości i przeżycia. Istniejąca osoba jest obiektywizowana (samowiedza) i odzwierciedla się mentalnie jako *ja*. „Ja” jest zaimkiem osobowym (w gramatyce) w tym znaczeniu, iż o z n a c z a osobę jako strukturę świadomościową, n i e b ę d ą c samą osobą. Warunkiem trafności mentalnego odzwierciedlenia jest sprawność samowiedzy. Podmiot odzwierciedlony jako *ja*, a także podmiot wyobrażony jako wytwór twórczości moralnej, wyraża się w pewnych sposobach bycia, tj. w relacjach instrumentalnych. Jest to już moment integracji. Istniejące wcześniej struktury działaniowe zostają zintegrowane, czyli scalone, w obrębie ideału *ja*. Jest to zjawisko zarówno niezwykle, jak i zupełnie zwyczajne. To, co określamy jako „ruchliwość” osoby jest wytworem integracji wrodzonych zdolności do reakcji na bodźce zmysłowe w obrębie *ja*, czyli osoby. W wyniku integracji powstają względnie trwałe „zestroje” funkcjonalne, w których jakiś swój udział mają różne „piętra” dynamizmów. Jedną z funkcji rozwoju jest indywidualizacja; jej wytworem są typowe odmiany temperamentu czy też charakteru.

Typy aktywności

Oprócz poziomów rozwoju można mówić o typowej aktywności na każdym z wyróżnionych poziomów organizacji podmiotu. Typowość ta wyraża dwa dopełniające się aspekty. Z jednej strony jest to wymiar (oś) określonego dynamizmu (rys. 4), z drugiej – wymiar (oś), który wyraża właściwe dla danego poziomu motywy. Mamy zatem typową aktywność temperamentalną, typowe charaktery oraz właściwy dla danej osoby typ sprawczości, czyli aktualizacji własnej woli.

Każde działanie dowolne jest wyrazem osoby, która włada sobą dzięki zdolności woli do panowania sobie. W tym sensie są to wytwory sztuczne, to jest osobowe, a nie naturalne reakcje ciała.

Wytwory te wyrażają czynności osoby, która – jednak – jest kierowana różnymi motywami, lub też, kiedy zaczyna sama „działać”, kieruje „się” różną motywacją.

W obu wypadkach, czy to „dzianie się”, czy to jest „działanie”, osoba ulega/kieruje się przeżyciom (motywacja niematerialna, kulturowa) lub podnietom zmysłowym (motywacja materialna, „rynkowa”). W ten sposób można zarysować dwa obrazy: sylwetkę człowieka rynku, który wyraża się w zachowaniach instrumentalnych, a więc człowieka – w ujęciu Fromma – o orientacji produktywnej. W typologii Junga będzie to typ o dominującej funkcji wrazeniowej.

Z drugiej zaś strony jawi się obraz człowieka, który żyje w kulturze, który dąży do tego, aby „być”. Będzie to osoba, która wyraża się w relacjach autotelicznych, osoba, która przeżywa wartości i uczestniczy w nich bezwiednie (poziom II) lub kieruje się emocjami (pragnieniami). W ujęciu Fromma będzie to orientacja nieproduktywna, zaś w typologii Junga – człowiek o przewadze funkcji uczuciowej. Zarysowuję te krańcowo różne typy jako przykład, bo typologia to zagadnienie bardzo szerokie.

Zakończenie

Podsumowanie

Teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego kojarzy się, i słusznie, z osiąganiem coraz to wyższych poziomów rozwoju psychicznego. Ceną za to jest bolesna sytuacja dezintegracji życia na niższych poziomach, czyli „trud istnienia”. Jednocześnie wiele osób obdarzonych jest „pasją rozwoju” i zdobywa swoją autonomię. Tyle uczy nas doświadczenie kliniczne.

Wychodząc od tej intuicji oraz mając za drogowskaz wnikliwe analizy życia psychicznego na kolejnych poziomach, starałem się w tym artykule odpowiedzieć na pytania: Czym jest sam rozwój? Co jest jego główną siłą napędową? Na czym polega jego mechanizm? Przystępując do realizacji tego zamierzenia, przyjąłem pewne założenia i aparat pojęciowy, uznając je za spójne z TDP.

Rzecz to zmiana stanu podmiotu osobowego. Zmiana ta dana jest empirycznie w postaci coraz doskonalszych czynności i wytworów psychicznych, które tworzą „środowisko wewnętrzne”. Na bazie danych empirycznych można wyróżnić cztery sposoby istnienia (egzystencje) podmiotu dynamicznego: dynamizmy materialne, stany świadomości (dane jako *ja* empiryczne), przedstawienia poznawcze (dane jako *ja* przedmiotowe) i mentalny obraz siebie i świata, dany w intelektualnej refleksji. Czynniki te ująłem w ramach modelu relacyjnego (rys. 4).

Za zmianę rozwojową odpowiedzialne są dwie grupy czynników. Są to czynniki dezintegrujące organizację dynamizmów podmiotu, a więc doznawane relacje autoteliczne, które warunkują dojrzewanie struktur podmiotowych. Natomiast czynnikiem integrującym są czynności własne osoby, która określiłem jako panowanie sobie.

Obserwowane zachowanie jest nietrwałym wytworem materialnym czynności osoby, jej czynem. Natomiast wytworem trwałym, rozumianym jako skutek nieprzechoźni zachowania, jest temperament i charakter, są to zintegrowane „zestroje” dynamizmów podmiotowych.

Zasadniczą funkcją zachowania jest zmiana relacji, w jakich żyje i pracuje osoba, na relacje bardziej wartościowe, to jest takie, które zagwarantują optymalne warunki dla jej rozwoju.

Przyjmuję, że można mówić o poziomach rozwoju, mając na myśli różne stany podmiotu i ich złożoność (organizację, dojrzałość), a także o poziomach rozwoju psychicznego, mając na myśli „środowisko wewnętrzne”, tj. czynności i ich wytwory.

Rzecz jest zjawiskiem cyklicznym. Dopełniające się procesy dezintegracji i integracji pojawiają się na każdym z trzech poziomów dynamizmów: na poziomie dynamizmów zmysłowych (emocji), na poziomie dynamizmu rozumu (charakter) i na poziomie osobowego dynamizmu samostanowienia (osobowość). Na każdym z tych poziomów można wyróżnić pięć etapów osiągania osobowej integracji (rozwoju psychicznego). Etap I: czynności instrumentalne; etap II: dezintegracja

przez doznawane relacje zależności (z możliwością integracji na poziomie dynamizmów natury: temperament); etap III: spontaniczne odzwierciedlenie stanu dążeń (z możliwą integracją w postaci sposobów „bycia”: charakter); etap IV: refleksja – twórczość moralna, której wytworem jest ideał bycia (z możliwą integracją w postaci indywidualności); etap V: sądy aksjologiczne, których wytworem jest powinność moralna, jest to twórczość etyczna osoby, której wytworem jest osobowość.

W procesie tym można wyróżnić etapy „dziania się”, które jest przyczynowane przez czynniki zewnętrzne, oraz etapy „działania”, które jest przyczynowane przez samą osobę. Na etapie III jest to przyczynowanie przez spontaniczne wybory, które są gwarantem dowolności („chcące myślenie”), na etapie IV przez decyzje („myślące chcenie”), zaś na etapie V decyzje stają się wolne.

W tym świetle wydaje się, że w koncepcji Kazimierza Dąbrowskiego niedostatecznie uwzględnione są zjawiska decyzyjne i ich niezbędne warunki. Warunkami tymi jest zdolność osoby do transcendencji, która polega na tym, że człowiek jako osoba panuje sam sobie, na co wskazały m.in. analizy Karola Wojtyły (Wojtyła 1986, 1994). Brak jest wskazania na wiodący w rozwoju ludzkim dynamizm woli, który wyraża się w czynności panowania sobie. Tymczasem czynność ta dana jest w codziennym doświadczeniu w postaci swego wytworu, jakim są ruchy dowolne, które obserwujemy już u bardzo małych dzieci. W ujęciu Dąbrowskiego człowiek dąży do (trudnej do obiektywnego zweryfikowania esencji indywidualnej i społecznej), nie zaś do dobra i w tym miejscu – jak się wydaje – drogi myślenia właściwe antropologii i psychologii uprawianej w duchu arystotelesowskim i psychologii Dąbrowskiego rozchodzą się. Co oczywiście niczego nie mówi o samej tej psychologii, którą można określić, podobnie jak życie jej twórcy, jako heroiczną.

Stąd powstaje też pytanie o to, jaki jest sens trudu istnienia? Czy jest to dramat „dziania się” i „działania”, w którym centralne miejsce mają dylematy etyczne, decyzje sumienia podejmowane w świetle prawdy o obiektywnym dobru? Czy też jest to trud życia moralnego, w którym osoba zмага się o realizację swego ideału bycia?

Nie są to wszystkie pytania, które rodzą się pod adresem teorii dezintegracji pozytywnej. Jest to nie tylko wizja całościowa i płodna, ale – jak sądzę – otwarta na pewne nowe ujęcia i dopowiedzenia.

Tezy

Całość opisanych w artykule zjawisk można ująć w następujące tezy na temat rozwijającej się osoby i jej zachowania.

1. Co to jest rozwój? Rozwój jest to względnie trwała zmiana stanu podmiotu osobowego, która wyraża się w zmianie zachowania.
2. „Co” może ulegać zmianom? Można wyróżnić, na podstawie danych empirycznych, cztery sposoby istnienia podmiotu (i ich stany), które ulegają zmianie: dynamizmy materialne („ja” dynamiczne), mentalny obraz siebie i świata

(„ja” podmiotowe), przedstawienia poznawcze („ja” przedmiotowe) oraz stany świadomości („ja” empiryczne).

3. Co to jest zachowanie? Zachowanie jest wytworem czynności osoby (jej czynem). W zachowaniu można wyróżnić dwa dopełniające się aspekty: a) aspekt materialny (dynamizmy i ich stany), b) aspekt formalny tj. motywację oraz prawdę jako rację wewnętrzną decydowania. W istocie – zachowanie jest nietrwałym wytworem materialnym osobowej czynności panowania sobie (samostanowienia), wytworem zwanym też czynem osoby.
4. Jaka jest funkcja zachowania? Funkcją zachowania jest zmiana relacji podmiotu na bardziej wartościowe: a) relacji zależności (autotelicznych), b) relacji instrumentalnych, które powodują zmiany w sytuacji (praca rozumiana jako przekształcanie materiałów).
5. Co jest „materiałem” dla czynności panowania sobie? Materiałem dla czynności panowania sobie jest dynamizm woli (i podległe mu dynamizmy zintegrowane), który przejawia się w czynności podmiotowej władania sobą. Na ile osoba panuje swej woli, na tyle można mówić o wolnej woli (tj. o woli zależnej od osoby, a nie od sytuacji zewnętrznej i wewnętrznej).
6. Na czym polega zjawisko panowania (mechanizm)? Poznawcze „posiadanie” siebie warunkuje osobowe „panowanie” sobie; posiadanie poznawczych motywów jest materialnym warunkiem aktu decyzyjnego i ukierunkowania kierunkowego przyczynowania aktu woli.
7. Co jest warunkiem formalnym panowania sobie? Warunkiem formalnym panowania sobie jest „przedmiot” umysłowy (cel i sposób).
8. Co jest warunkiem materialnym panowania sobie? Dynamizmy ciała i zmysłów, ich stan, a także ich czynności i wytwory składające się na środowisko wewnętrzne, są warunkiem materialnym panowania sobie.
9. Jakie są wytwory panowania sobie? Wytworem nietrwałym panowania sobie jest zachowanie się, którego funkcją jest zmiana relacji na bardziej wartościowe, tj. pozwalające na sprawne i skuteczne rozwiązywanie problemów życiowych. Wytworem trwałym panowania sobie stan ciała (dyspozycja) i określona jego ruchliwość, a także temperament: zestrój ruchliwości ciała i dynamizmów emocyjnych, oraz charakter: zestrój woli i dynamizmów zmysłowych.
10. Na czym polega integracja? W podmiotowy dynamizm woli scalone są (zintegrowane) dynamizmy ciała i ich wytwory (tj. wrodzone reakcje oraz nabyta ruchliwość), oraz dynamizmy zmysłów, tj. zdolność do poznania zmysłowego i do doznawania wartości.
11. Jaki jest mechanizm dezintegracji? Podmiot dojrzewa, co skutkuje zmianą stanu jego dynamizmów, stanu wiedzy, świadomości i obrazu siebie. Powoduje to też zmianę w strukturze organizacji podmiotu i kryzys, czyli konieczność reorganizacji.

Bibliografia

1. Adler A. (1986). *Sens życia*. Warszawa: PWN.
2. Ajdukiewicz K. (1965). *Logika pragmatyczna*. Warszawa: PWN.
3. Arystoteles (1992). *O duszy*. W: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*. Siwek P., tłum. t. 3, 8-146. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Arystoteles (2001). *Retoryka*. W: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*. Podbielski H., tłum. t. 6, 265-478. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
5. Biela A. (1981). *Psychologiczne podstawy wnioskowania przez analogię*. Warszawa: PWN.
6. Bocheński I. (1992). *Podręcznik mądrości tego świata*. Kraków: Wydawnictwo Philed.
7. Brentano F. (1989). *O źródle poznania moralnego*. Porębski C., tłum. Warszawa: PWN.
8. Brentano F. (1999). *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*. Warszawa: PWN.
9. Brzezińska A., Trempała J. (2000). *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*. W: Strelau J., red. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. t. 1, 227-283. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
10. Dąbrowski K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: PIW.
11. Dąbrowski K. (1985). *Fazy i poziomy rozwoju psychicznego i trzy kształtujące go czynniki*. W: K. Dąbrowski, *Zdrowie psychiczne*. Warszawa: PWN.
12. Dąbrowski K. (1988). *Pasja rozwoju*. Warszawa: Studencka Oficyna Wydawnicza ZSP „Alma-Press”.
13. Dąbrowski K. (1986). *Trud istnienia*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
14. Frankl V. (1984). *Homo patiens*. Czerniecki R., Morawski J., tłum. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
15. Fromm E. (2008). *Mieć czy być*. Chałubiński M., tłum. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
16. James W. (2002). *Psychologia. Kurs skrócony*. Zagrodzki M., tłum. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
17. Jarosiewicz H. (2001). *Charakter: rozwój – zagrożenia*. Wrocław: Wydawnictwo Nowe Życie.
18. Jarosiewicz H. (2008). *Charakter jako skutek nieprzechodni postępowania*. Cywilizacja, 26, 50-63.
19. Jarosiewicz H. (2010). *Psychologia kierowania szkołą. Jak sprawczo, twórczo i sprawnie rozwijać talenty?* Wrocław: Wydawnictwo TUM.

20. Jarosiewicz H. (2012). *Psychologia dążeń i skłonności zawodowych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
21. Jarosiewicz H. (2013). *Metarefleksja nad decyzjami dotyczącymi wyborów zawodowych*. Polish Journal of Applied Psychology.
22. Kozielecki J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: PWN.
23. Kretschmer E. (1958). *Psychologia lekarska*. Klimowicz T., tłum. Warszawa: PZWL.
24. Kreutz M. (1949). *Podstawy psychologii. Studium nad metodami i pojęciami współczesnej psychologii*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik.
25. Kreutz M. (2005). *Rozwój psychiczny młodzieży*. Wrocław: Wydawnictwo TUM.
26. Kulczycki M. (1980). *Poradnictwo życiowe*. W: Kargulowa A., Jędrzejczak M., *Rola poradnictwa i doradztwa w optymalizowaniu rozwoju osobowości i podnoszeniu kultury pedagogicznej społeczeństwa*, 71-92. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
27. Kulczycki M. (1984). *Przygotowanie do rozwiązywania problemów życiowych u dzieci*. W: *Prace Psychologiczne XVIII*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
28. Kulczycki M. (1985). *Działalność człowieka – aspekty podmiotowe i przedmiotowe*. Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu, 38.
29. Kulczycki M. (1990). *Psychologiczne warunki radzenia sobie w życiu. Poradnictwo wobec złożoności problemów człowieka i świata*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
30. Kulczycki M. (1998). *Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
31. Kunowski S. (2000). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
32. Lewicki A. (1978). *Psychologia kliniczna w zarysie*. W: Lewicki A., red. *Psychologia kliniczna*, 9-155. Warszawa: PWN.
33. Nuttin J. (1968). *Struktura osobowości*. Kołakowska T., tłum. Warszawa: PWN.
34. Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
35. Saint-Exupéry de A. (1994). *Mały Książę*. Szwykowski J., tłum. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
36. Stein E. (1988). *O zagadnieniu wczucia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
37. Tokarski J., red. (1980). *Słownik wyrazów obcych* PWN. Warszawa: PWN.
38. Tomaszewski T. (1979). *Wstęp*. W: Tomaszewski T., red. *Psychologia*. Warszawa: PWN.

39. Tomaszewski, T. (1979). *Człowiek i otoczenie*. [w:] T. Tomaszewski, *Psychologia* (13-36). Warszawa: PWN.
40. Tomaszewski T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
41. Twardowski K. (1965a). *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki*. W: Twardowski K. *Wybrane pisma filozoficzne*, 217-240. Warszawa: PWN.
42. Twardowski K. (1965b). *O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i jej rozwoju*. W: Twardowski K. *Wybrane pisma filozoficzne*, 241-291. Warszawa: PWN.
43. Twardowski K. (1965c). *Wyobrażenia i pojęcia*. W: Twardowski K. *Wybrane pisma filozoficzne*, 114-197. Warszawa: PWN.
44. Walesa Cz. (2005). *Rozwój religijności człowieka*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
45. Wojtyła K. (1986). *Wykłady lubelskie*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
46. Wojtyła K. (1994). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
47. Wojtyła K. (1999). *Rozważania o istocie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Henryk Gasiul
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Poczucie szczęścia a dojrzałość człowieka

Sense of happiness and maturity of human

Streszczenie

Autor artykułu stara się dowieść, że spośród wielu form pocucia szczęścia, najbardziej istotne i dominujące jest pocucie szczęścia będące wynikiem spełniania tego, co tkwi potencjalnie w danej osobie. Jednym z istotnych warunków możliwości osiągnięcia pocucia szczęścia jest możliwość realizacji tego, co wynika ze specyfiki bytu ludzkiego. Analizy psychologiczne wskazują, że specyficzne dla człowieka są tzw. motyw *ja*. One, jako właściwe człowiekowi, wskazują na jego odrębność od innych gatunków zwierzęcych i pozwalają na określenie specyfiki bytu ludzkiego mianem osoby. Istotne są atrybuty osobowe wnioskowane na podstawie rodzajów motywów *ja*. Z uwagi na ich podstawowe znaczenie pocucie szczęścia powinno być interpretowane z tej właśnie perspektywy, którą autor określa mianem perspektywy personalistycznej. Pocucie szczęścia będzie rezultatem spełniania się motywów *ja*, prowadzi do możliwości osiągnięcia dojrzałości i tym samym w niej osadzonego doświadczanego pocucia szczęścia.

Summary

The author of the article argues that among many forms of happiness the most important is the interpretation of happiness, which is a result of fulfillment of personal potentialities. One of the significant conditions to reach a sense of happiness lies in the specificity of human being existence. The psychological analyses prove that the so called 'self-motives' are specific for an individual and point to their distinctiveness from other species, as well as allow to determine the specificity of human kind. Personal attributes are inferred on the basis of types of self-motives. Given its basic meaning, the sense of happiness should be interpreted from this perspective, which is referred to as personalistic perspective. Therefore the sense of happiness ought to be considered as a result of fulfillment of self-motives, because accomplishing them leads to maturity and to the experienced sense of happiness.

Słowa kluczowe: pocucie szczęścia, dojrzałość, motyw *ja*, osoba

Keywords: sense of happiness, maturity, self-motives, person

Wprowadzenie

Poczucie szczęścia jako doświadczenie i sposoby jego osiągania fascynowało od tysiącleci. Samo określenie „poczucie” wskazuje na wymiar subiektywności, być może dający się sprowadzić do stanu przyjemności – zadowolenia. Problemem pozostaje jednak określenie tego, czym jest „szczęście”. Władysław Tatarkiewicz wskazuje na kilka cech szczęścia: 1) zadowolenie z całości życia; 2) trwałość zadowolenia (w życiu realnym raczej nieosiągalne); 3) pełność zadowolenia z życia; 4) dwoistość elementów zadowolenia, tj. składniki uczuciowe i intelektualne; 5) życie (przekonanie o wartości, sensie życia); 6) zadowolenie uzasadnione (Tatarkiewicz 1990). Jak pisze tenże autor „szczęściem jest trwale, pełne i uzasadnione zadowolenie z życia” albo „jest nim życie dające trwałe, pełne i uzasadnione zadowolenie” (Tatarkiewicz 1990, s. 40). Ale – jak podkreśla autor – taka formuła nie do końca satysfakcjonuje. Należy bowiem odróżnić od siebie szczęście w znaczeniu konkretnym (szczęście określonej osoby) od szczęścia w znaczeniu abstrakcyjnym; dalej szczęście w znaczeniu podmiotowym (jako radość, zadowolenia – czyli stan świadomości człowieka) od szczęścia w znaczeniu przedmiotowym (jako pomyślność, czyli pewien układ życia człowieka); szczęście jako moment lub jako stan trwały; szczęście realne i szczęście idealne; szczęście odpowiadające wszystkim potrzebom i odpowiadające tylko potrzebom materialnym; szczęście polegające na zwykłym i na głębszym zadowoleniu; szczęście, które przychodzi samo i szczęście wymagające wysiłku; szczęście w spokoju i beztróscie (Tatarkiewicz 1990, s. 43-52). Trudna to zatem rzeczywistość ludzka, bardzo niejasna, rozmyta, niedająca się jednoznacznie zdefiniować. Zatem w samym punkcie wyjścia należy dokonać redukcji, bardziej skoncentrować się na subiektywnym wymiarze jednostkowego pocucia szczęścia oraz na zarysowaniu możliwych (dotyczących wszystkich ludzi) psychologicznych warunków zezwalających na subiektywnie rejestrowane pocucie szczęścia. Współczesna psychologia, szczególnie tzw. psychologia pozytywna, stara się uczynić z pocucia szczęścia coś, co może wyjaśniać i przewidywać odmiennosć zachowań ludzkich. Za szczególnego inicjatora i swego rodzaju głównego przedstawiciela psychologii pozytywnej uważa się Martina E. P. Seligmana. W ramach psychologii pozytywnej powstało wiele koncepcji analizujących pojęcie szczęścia (por. Carr 2011; Czapiński 2006). Można tylko wymienić niektóre, takie jak: teoria autentycznego szczęścia Seligmana, teorie kontekstowe, teorie porównań czy teoria obiektywnego szczęścia Daniela Kahnemana (Czapiński 2006). Diener ze współpracownikami wymieniali jako istotne teorie szczęścia: teorie zaspokajania potrzeb i osiągania celów (źródłem szczęścia jest zaspokajanie potrzeb i osiąganie satysfakcji z osiągania celów), teorie procesu lub działania (m.in. teoria Cikszentmihalyi – doświadczanie uskrzydlenia) oraz teorie predyspozycji genetycznych i osobowościowych (analiza dyspozycji odpowiadających za odczuwanie dobrostanu), (Diener, Lucas, Oishi 2006).

Nie ulega jednak wątpliwości, że na wymiar dążenia do osiągnięcia i realizacji własnych potencjałów, stanowiący szczególną formę szczęścia wskazywały teorie humanistyczne (m.in. Maslow, Rogers). Obecnie podkreśla to tzw. eudajmoniczna teoria tożsamości (Waterman 2011). Teoria ta podkreśla, że podstawowym jest dążenie do tworzenia *daimonion*, prawdziwego *ja*, czyli tych potencjałów w każdej indywidualności, które reprezentują to, co jest najlepsze i co dana osoba jest w stanie zrealizować. „Życie w prawdzie do *daimonion*” prowadzi do szczególnej formy szczęścia, określonego jako eudajmonia – co też w psychologii może być określone jako uczucia osobowej siły wyrazu (*feelings of personal expressiveness*).

Warto byłoby jeszcze wspomnieć o psychoanalitycznym podejściu, które wskazuje na kilka istotnych wymiarów poczucia szczęścia. Sam Freud 130 razy w swoich tekstach używał pojęcia szczęście, sprowadzając je zasadniczo do odczucia wynikającego z wyładowania energii popędów. Przy czym, nieco uszczegóławiając, ważne stawało się uwzględnienie następujących zdarzeń: 1) szczęście wynika ze spełnienia popędów; 2) szczęście to przyjemność wynikająca z niekontrolowanej instynktownej gratyfikacji, która jest silniejsza od „ucywilizowanych” form aktywności seksualnej; 3) szczęście jest zawsze chwilowe i niepełne; 4) trudno być szczęśliwym, ponieważ w naturze człowieka jest skłonność do poczucia bycia kimś nieszczęśliwym; 5) szczęście jest czymś subiektywnym i dlatego mamy do czynienia z ogromną jego różnorodnością; 6) psychoanaliza nie może obiecywać szczęścia i dlatego winna być traktowana jako znacząca, gdy potrafi przekształcić „histryczną nędzę w zwykły brak szczęścia” (za: Akhtar 2010; por. także Freud 1998, 2002).

Wielu psychoanalityków podejmowało kwestię szczęścia. Uogólniając i patrząc z perspektywy interpretacji psychoanalitycznej, można byłoby wyróżnić cztery kategorie szczęścia.

Pierwsza z tych kategorii, to szczęście jako coś, co jest oparte na przyjemności (radosne uniesienie) – np. zadowolenie z seksualnej aktywności, z zaspokojenia głodu *etc.* Jest to spotkanie *ego* z gratyfikacją pragnień *id*, prowadzące do przyjemności i doświadczenia uradowania.

Drugim rodzajem jest szczęście bazujące na poczuciu pewności – ono też generuje radość, uciechę. Najczęściej wynika ono z doświadczenia zaufania do siebie i z pewności siebie. W różnych fazach życia może to różnie wyglądać. Na przykład, jeśli matka chowa się i potem mówi do dziecka „a kuku”, dziecko doznaje szczęścia. Doznaje, albowiem: 1) odkrywa na nowo, że jego jeszcze słabe *ja* zależy od kontaktu z matką; 2) odkrywa, że jest zdolne do tolerowania separacji i jej przetrwania (Akhtar 2010, s. 229). Dziecko czuje się coraz bardziej szczęśliwe, odchodząc od pełnej symbiozy z matką i doświadczając zdolności posługiwania się nowo wypracowanymi umiejętnościami motorycznymi. W okresie latencji radość przynoszą doświadczenia panowania nad zewnętrzną rzeczywistością i zabawą. W okresie adolescencji i wczesnej dorosłości zaufanie pochodzące z rozpoczynania życia na własny sposób stają się istotne dla doznań radości. Stawanie się rodzicem to też dla dalszego okresu radość. Takie oraz dodatkowe doświadczenia

powodują wzmocnienie *ego* i prowadzą do poczucia witalności *self*; efektem jest radość.

Trzecim rodzajem jest szczęście wynikające z łączności z innymi osobami i prowadzące do swego rodzaju uniesienia, czy wręcz ekstazy. Ekstaza to uczucie obezwładniające wszystkie funkcje *ego* (rozum, świadomość, mobilność).

Wreszcie czwartym rodzajem jest szczęście bazujące na spełnieniu – zadowoleniu z siebie samego. Jest to swego rodzaju likwidowanie dystansu (luki) pomiędzy *ego* i *ego* idealnym (za: Akhtar 2010).

Z powyższego bardzo krótkiego zarysu wynika, że szczęście i poczucie szczęścia to ogromny obszar możliwości interpretacyjnych. Warto jednak postawić pytanie, jakie są w istocie przyczyny, dysponujące do możliwości osiągania poczucia szczęścia? Nie chodzi tutaj tylko o sposoby rozumienia odczuwanego szczęścia oraz o jego źródła, ale raczej o mechanizmy odpowiadające za możliwość osiągania poczucia szczęścia rozumianego jako doznawanie zadowolenia z samego siebie oraz z szeroko pojętego życia. Możliwości interpretacyjnych jest wiele – jeśli tylko uwzględnimy powyżej sygnalizowane podejścia do analizy szczęścia. Autor niniejszego artykułu pragnie ukazać mechanizmy osiągania poczucia szczęścia poprzez jego związanie z dojrzałością, która z kolei jest efektem możliwości spełniania się najbardziej istotnych ludzkich motywów.

Poza pojęciem poczucia szczęścia, istotne jest zatem pojęcie dojrzałości człowieka. Nie wnikając w szczegółowe analizy, można wskazać na rozumienie dojrzałości jako:

- osiągnięcie dorosłości i wkraczanie w okres bliski końcowi egzystencji jednostkowej,
- dojrzałości osobowej ściśle związanej z dojrzałością osobowości.

To drugie ujęcie jest bardziej dogodne. Ta dogodność wynika z dalej prezentowanych analiz, które prowadzą do wskazania znaczenia realizacji tego, co tworzy osobową naturę człowieka dla rozwoju osobowości jednostkowej (bardziej pogłębione analizy w: Gasiul 2012). W tym ujęciu realizacja motywów, której źródłem są osobowe atrybuty człowieka staje się jakimś kluczem, podstawą wyjaśniającą możliwość osiągnięcia dojrzałości, a dalej możliwość doświadczania poczucia szczęścia. Nie ulega wątpliwości, że tego typu podejście nawiązuje do eudajmonistycznego rozumienia szczęścia lub do psychoanalitycznej formuły szczęścia jako efektu spełniania siebie poprzez zmniejszanie dystansu w stosunku do *ego* idealnego. Z tej perspektywy patrząc, dojrzałość staje się efektem możliwości wydobywania jednostkowej potencjalności, ale tylko poprzez możliwość spełniania się najważniejszych motywów (tutaj określanych jako „motywy *ja*”). Biorąc powyższe pod uwagę, właśnie w motywach i ich spełnianiu można poszukiwać przyczyn osiągania dojrzałości i osiągania poczucia szczęścia. Spełnienie się motywów – w sensie możliwość ich realizacji – jest sygnalizowane doświadczaniem właściwych sobie stanów emocjonalnych.

Niemniej stany emocjonalne, choć zawsze wzmacniają i nadają sens naszym działaniom, stanowią jedynie powierzchnię, u podłoża której znajdują się jakieś motywy. Innymi słowy, doświadczane pozytywne stany emocjonalne są tylko sygnałem wartości czegoś osiąganego, choć one same w sobie nie muszą być źródłem dążenia do osiągnięcia danego celu. Źródłem jest to, co wypływa, szeroko traktując, z jednostkowych potencjałów i samych naturalnych dyspozycji motywacyjnych.

Potrzeba – popęd – stan emocjonalny wzmacniający lub wygaszający stanowią swego rodzaju schemat przyczynowo-skutkowy.

Należy jednakże postawić pytanie: Jakie motywy są najbardziej istotne dla spełnienia człowieka i tym samym mogą pozwalać na doświadczanie poczucia szczęścia?

Perspektywa socjobiologiczna – preferowany schemat interpretacji szczęścia we współczesnej psychologii

Wydaje się, że pewne schematy interpretacji natury człowieka w sposób jednoznaczny sprowadzają motywację do poziomu interesu własnego, a jego osiągnięcie staje się istotnym sygnałem poczucia szczęścia. Przykładem takiego schematu jest ujęcie socjobiologiczne.

W ramach tego ujęcia za podstawę motywacji uznaje się potrzebę przetrwania i utrzymania gatunku. Ta potrzeba jednocześnie wskazuje na podstawowe znaczenie korzyści własnej – już samo przetrwanie i utrzymanie gatunku jest korzyścią jednostkową i gatunkową (por. MacDonald 1988; Wilson 1998). W rezultacie też dążenie do maksymalizacji korzyści będzie znajdowało się u podłoża wielu podejmowanych aktywności.

To, że człowiek, chcąc zabezpieczyć interes własny, winien liczyć się z oczekiwaniami innych w stosunku do niego samego oraz ze standardami społecznymi, jest czymś oczywistym. Społeczność wyznacza w podstawowej mierze warunki realizacji interesu własnego.

Odczuwane osiągnięcie szczęścia może być z jednej strony swego rodzaju motorem lub czynnikiem promującym człowieka, a z drugiej strony może dysponować do zatrzymywania na poziomie danej formy przyjemności – co nie zawsze jest korzystne z punktu widzenia dalszych możliwości rozwoju.

Na przykład stan zaspokojenia popędu (lub szerzej: stan podporządkowania popędom) jest stanem szczęścia tu i teraz, ale jeśli skupi całą energię psychiczną tylko na sobie, to może stać się w pewnym sensie stanem niszczącym (np. nałogi jako efekt bycia podporządkowanym dominującym potrzebom).

Trzeba zwrócić uwagę na to, że koncentracja na źródle danych przeżyć (wynikających z danego sposobu realizacji popędu czy ogólnie z danej strefy doznań) z czasem może też prowadzić do frustracji, ponieważ popęd będzie osłabiał się i zmieniał w swoich formach (choćaby z uwagi na przechodzenie w inne fazy rozwoju). Na

przykład w rezultacie oczywistych procesów starzenia się (nie w znaczeniu demencji, lecz w sensie dorastania, dojrzewania i osłabiania się pewnych sprawności), wcześniejsza ważna sfera doznań może stać się obojętna, a jeśli przy tym człowiek nie dysponuje możliwością odwołania się do innych rodzajów i jakości interakcji, to taki stan może prowadzić do frustracji. Można powiedzieć, że skoro człowiek nie dostrzegał i nie przywiązywał wagi do innych wymiarów rzeczywistości (innych ważnych stref życia), które stanowiłyby źródło doznań i wyzwalały stany szczęścia bardziej odpowiednie do aktualnych możliwości (do aktualnych dyspozycji jednostkowych), to może doznawać pewnego zawodu i przykrości.

Wydaje się, że konsekwencją sprowadzenia człowieka do wymiaru dobrostanu i adaptacji jest poszukiwanie odniesień do czynników odpowiadających za utrzymanie dobrostanu i poczucia szczęścia. Tego typu dobrostan i poczucie szczęścia zdają się być uzależnione od układu warunków, które prowadzą do możliwości ich utrzymania lub podnoszenia. Innymi słowy, powyższe wskazuje na dominację orientacji na adaptację, na to co korzystne jednostkowo tu i teraz.

Motywy *ja* – alternatywa ku innej interpretacji

Odnosząc się do powyższego, należy postawić pytanie, jakie motywy (czy tylko te związane i prowadzące do korzystnej z punktu widzenia jednostki adaptacji) są najbardziej istotne dla spełnienia się człowieka i tym samym mogą pozwalać na doświadczenia najpełniej poczucia szczęścia.

Autor niniejszego opracowania przychylił się do postawienia tezy, że są to tzw. motywy *ja*, które są specyficzne dla człowieka i które wskazują na specyfikę bytu ludzkiego (bardziej pogłębione analizy w: Gasiul 2007, 2012). Zasadniczo nikt obecnie nie kwestionuje tego, że fundamentalne znaczenie dla zrozumienia zachowań i motywacji mają motywy *ja*.

Oto przykładowo wybrane kategorie motywów *ja*:

- dążenie do umacniania siebie samego,
- dążenie do ochrony siebie samego,
- dążenie do potwierdzenia samego siebie (*self-affirmation*),
- dążenie do ekspansji *ja* (*self-expansion*),
- dążenie do utrzymania wartości samego siebie (*self-evaluative motives*),
- dążenie do utrzymania odpowiedniego poziomu samooceny (*self-assessment*), obrazu samego siebie,
- dążenie do polegania na sobie samym (*self-reliance*),
- motyw szacunku do samego siebie (*self-regard*), (McDougall),
- motywacja tożsamościowa,
- dążenie do doskonalenia samego siebie (*self-improvement*),
- dążenie do bycia znaczącym (*self-relevance*).

Motywy *ja* są szczególnie istotne dla człowieka. One też, jak się zdaje, świadczą o jego specyfice, którą można oddać poprzez pojęcie osoby. Człowiek jest osobą, czyli kimś specyficznym wyróżniającym się spośród innych bytów, które nie mają takich motywów. Oczywiście można dokonać redukcji i dowodzić, że zachowanie zwierząt też wskazuje na motywy *ja*, np. pies ma motyw *ja* typu dążenie do tożsamości, gdyż ważna jest dla niego przynależność do danego właściciela. Tylko, że to jest raczej efekt wdrukowania, uczenia się, a nie posiadanego atrybutu osobowego. Zwierzę jest w wymiarze posiadania, człowiek nie jest tylko w wymiarze posiadania, on jest w wymiarze bycia, bo on jest przede wszystkim z sobą samym. To lokuje nas – ludzi w innej przestrzeni, w innej rzeczywistości. W poniższej tabeli przedstawiono próbę powiązania wybranych motywów *ja* z potrzebami oraz ich odniesienia do właściwości osoby.

Tabela 1. Atrybuty osobowe – potrzeby – motywy *ja*

Perspektywa antropologii personalistycznej – wnioskowane atrybuty osobowe	Potrzeby wnioskowane na podstawie psychologicznych motywów <i>ja</i>	Wyniki analiz psychologicznych – rodzaje motywów <i>ja</i> jako fundament motywacji ludzkiej
Rozumność i świadomość samego siebie	Potrzeba rozumienia i coraz to pełniejszej świadomości samego siebie	Motyw dążenia do zrozumienia i samoświadomości
Atrybut tożsamości (bycie kimś niepowtarzalnym oraz identyfikowanym jako ten i tylko ten)	Potrzeba tożsamości (w różnych wymiarach – tożsamości narodowej, publicznej, prywatnej)	Motyw dążenia do odkrywania własnej tożsamości i określenia tożsamości publicznej (grupowej, społecznej, narodowej)
Wolność i intencjonalność	Potrzeba wolności i realizowania własnych celów, zadań	Motyw dążenia do zachowania podmiotowości, kierowania sobą, możliwości wyboru (wolności)
Odpowiedzialność; intymność i pewnego rodzaju niedostępność (tajemnica świata wewnętrznego osoby)	Potrzeba pocucia bycia odpowiedzialnym	Motyw dążenia do przypisania sobie samemu sprawstwa i odpowiedzialności za własne zachowania
Twórczość (transcendentność)	Potrzeba twórczości i autotranscendencji	Motyw dążenia do twórczego rozwoju, przekraczania stanów tu i teraz na rzecz stanów przyszłych (zdolność do transcendencji)
Godność	Potrzeba wartości (utrzymania pozytywnej samooceny)	Motyw dążenia do zachowania własnej godności, wartości samego siebie (zarówno dla samego siebie, jak i w oczach innych osób)
Intymność, prywatność (wymiar odrębności siebie i stanowienia o sobie; prywatność, która wytycza sposoby postępowania)	Potrzeba prywatności, intymności	Motyw dążenia do zachowania intymności (prywatności) świata wewnętrznego

Znaczenie motywów *ja*

Kolejne istotne pytanie, które w tym kontekście należy postawić jest pytaniem o to, czemu służą motywy *ja*?

Jeśli odwołamy się do dominujących w psychologii interpretacji, możemy odpowiedzieć, że motywy *ja* pełnią funkcje adaptacyjne, a w szczególności służą zabezpieczeniu interesu własnego. Interes własny jest często traktowany jako jedyny motyw, zasada, bazujące na specyficznej koncepcji ludzkiego bytu i ludzkich relacji – ludzie są autonomicznymi jednostkami skupionymi ogólnie na przyjemności (por. np. Rocha, Ghoshal 2006).

Jak podkreślają Alicke i Sedikides zasada hedonistyczna, stanowiąca o tym, że ludzie dążą do doświadczania przyjemnych doświadczeń, unikając nieprzyjemnych, znajduje się w samym centrum psychologii motywacji (Alicke, Sedikides 2009, s. 1-2). W efekcie, docierając do motywów *ja*, można również powtórzyć za wspomnianymi autorami, że kluczowe znaczenie ma dostrzegana u ludzi tendencja do wyolbrzymiania swoich zasług (zalet) i minimalizowania własnych ułomności (słabości), a także do konstruowania albo zapamiętywania zdarzeń w taki sposób, aby pozwalały na postrzeganie siebie jako posiadającego pozytywne właściwości i jako kogoś godnego zaufania. Dążenie do wyolbrzymiania swoich zasług i minimalizowania własnych ułomności to motyw określany jako dążenie do umacniania siebie samego (*self-enhancement*), natomiast dążenie do postrzegania siebie jako posiadającego pozytywne cechy to motyw określany jako ochrona samego siebie (*self-protection*). Te motywy *ja* służą, przyjmując na ogół dominujący w psychologii współczesnej styl interpretacji, zabezpieczeniu interesu własnego.

Można jednak równie dobrze dostrzec, że motywy *ja* mogą być zorganizowane w sposób niejako hierarchiczny, np. dążenie do umacniania samego siebie oraz dążenie do ochrony samego siebie służą utrzymaniu najbardziej korzystnej koncepcji samego siebie oraz z tym związanego pozytywnego afektu; motywy typu potwierdzanie siebie (*self-verification*) i utrzymania odpowiedniego poziomu samooceny (*self-assessment*) służą na rzecz utrzymania poczucia pewności siebie (*self-certainty*). Odpowiedź na pytanie „czemu służą” niestety również wymaga uwzględnienia perspektywy ontologicznej.

To właśnie, czemu służą jest także istotne dla określenia specyfiki bytu ludzkiego. W świetle przyjmowanej tu perspektywy personalistycznej odpowiedź zasadniczo jest inna – najwyższą formą interesu jest sama w sobie realizacja motywów *ja*, umożliwiająca coraz to pełniejsze stawanie się osobą – podmiotem (co z kolei stwarza szansę na niepowtarzalny rozwój osobowości, na bycie indywidualnością). Interesem nie jest tylko społeczny status, psychiczne zdrowie *etc.* To są zasadniczo tylko instrumenty prowadzące do spełniania się motywów *ja* – do spełniania, używając już języka personalistycznego – atrybutów osobowych. Najgłębszym i najważniejszym interesem dla człowieka jest spełnienie się jego jako osoby. Interesem jest bycie osobą – podmiotem. Jest w tym ukryta miłość do sie-

bie, ale miłość do siebie nie oznacza wąskiego interesu (por. np. Fromm 1994, s. 101-117; Fromm 1997, s. 169-200).

Interes własny wskazuje co prawda na miłość do siebie samego, ale – jak już argumentował Arystoteles – podstawowym dążeniem człowieka jest dążenie do dobra (różnie pojmowanego – jako: przyjemność, bogactwo, uznanie, doskonałość), z których największym ze wszystkich dóbr jest doskonałość (eudajmonia), ponieważ to ona pomaga rozwinąć w pełni to, co potencjalnie jest szczególnie ludzkie (za: Rocha, Ghoshal 2006, s. 601; Tatarkiewicz 2003, s. 118; por. też analizy na temat hedonizmu i eudajmonizmu: Tatarkiewicz 1990, s. 506-536).

Znaczenie innych osób w realizacji motywów *ja*

Choć motywy *ja* są ze swej istoty egotyczne, to dla swojego spełnienia wymagają one odniesienia ku innym (można powiedzieć, że mają one charakter relacyjny – nie da się zrozumieć dlaczego człowiek dąży na przykład do pozytywnej samooceny, jeśli nie uwzględni się relacji z innymi osobami). W istocie, to druga osoba daje mu szansę spełniania się motywów *ja* – osiągnięcia tożsamości, akceptacji siebie dzięki akceptowanej autoprezentacji, otwierania się na bycie sprawcą (por. np. zjawisko Michała Anioła – Drigotas 2002).

Żaden z motywów *ja* nie jest w istocie rzeczy możliwy do spełniania się inaczej jak przez interakcję. Interakcja międzysobowa jest tutaj w ogóle podstawą możliwości rozwoju. Motyw *ja* mający u swego podłoża potrzebę jest spełniany w różnych okresach na sobie dostępny sposób. W okresie dziecięcym motyw wartości siebie spełniany jest poprzez inne relacje międzysobowe i otwiera na inne strefy znaczące dla jego spełnienia (np. rodzice dbający o możliwość dostępu do pewnych zabawek, które przez odniesienie, że inni rówieśnicy je posiadają, staje się kluczowy dla utrzymania wartości siebie samego) niż w okresie dorastania lub dorosłości.

Ponadto ważny jest przy tym związek różnych motywów *ja* pomiędzy sobą, np. związek wolności z tożsamością, godnością *etc.* Brak tego związku może prowadzić do pewnej dysharmonii, co w rezultacie powoduje możliwość nieprawidłowego rozwoju (np. spełnianie się atrybutu odpowiedzialności bez jednoczesnego spełniania wolności czy godności może prowadzić do skrupulantyzmu lub do tendencji unikania osobistej odpowiedzialności). To jest dość ważny i być może kluczowy moment dla zrozumienia rozwoju potencjału osobowego. Jeśli traktujemy motywy *ja* jako wypływające z danych „naturalnie” osobie atrybutów, to spełnienie atrybutu osobowego wymaga odniesienia również do innej osoby, do jej atrybutów. To odwoływanie się do atrybutów innej osoby jest sposobnością i szansą rozwoju własnych atrybutów. Być może w tym tkwi przyczyna blokady rozwoju osobowości u osób pozbawionych ciepła matki lub rodziców (np. dzieci wychowywanych przez różne instytucje). Inna osoba zapewnia bowiem szacunek, godność, wartość, tworzy tożsamość itd., czyli nasycając kontaktem ze sobą, pro-

muje czy tworzy szansę na realizację atrybutów osobowych (motywów *ja*) dziecka.

Waga spełniania atrybutów (motywów *ja*) dla rozwoju osobowości w świetle wielu analiz zda się być oczywista – nie tylko jest to istotne u piszącego te słowa. Jest to wyraźnie akcentowane przez egzystencjalistów, szczególnie V. Frankla. Gałdowa podkreśla również, że „rozwój osobowy polegałby więc na spełnianiu ... bytu osobowego, tkwiących w nich immanentnie możliwości, przez spełnianie aktów szczególnego rodzaju. Rozwój osobowości natomiast polegałby na nabywaniu bądź eliminowaniu czy modyfikowaniu komponent psychologicznych, zarówno pod wpływem czynników zewnętrznych (społecznych, kulturowych), jak i wewnętrznych, to jest specyficznych aktów spełnianych przez podmiot” (Gałdowa 1990, s. 15). Nie ma chyba większego też szczęścia (dobrostanu?) niż właśnie spełnianie motywów *ja*, czyli posługując się już językiem uwzględniającym perspektywę personalistycznej interpretacji – osiągnięcie tożsamości, godności *etc.* Wartość nie znajduje się tylko w zaspokajaniu potrzeb biologicznych – owszem też, bo bez tego nie ma szans na utrzymanie się przy życiu. Ale jeśli doznaję, doświadczam odkrywania stref prowadzących mnie do tożsamości, godności *etc.*, wtedy też bardziej wolę doznania szczęścia płynące z tego niż z prostych potrzeb (nieco banalizując: wolę zachować poczucie godności niż tylko najeść się) – por. np. analizy Maslowa nad hierarchią potrzeb czy Rogersa nad stawianiem się osobą i wielu innych.

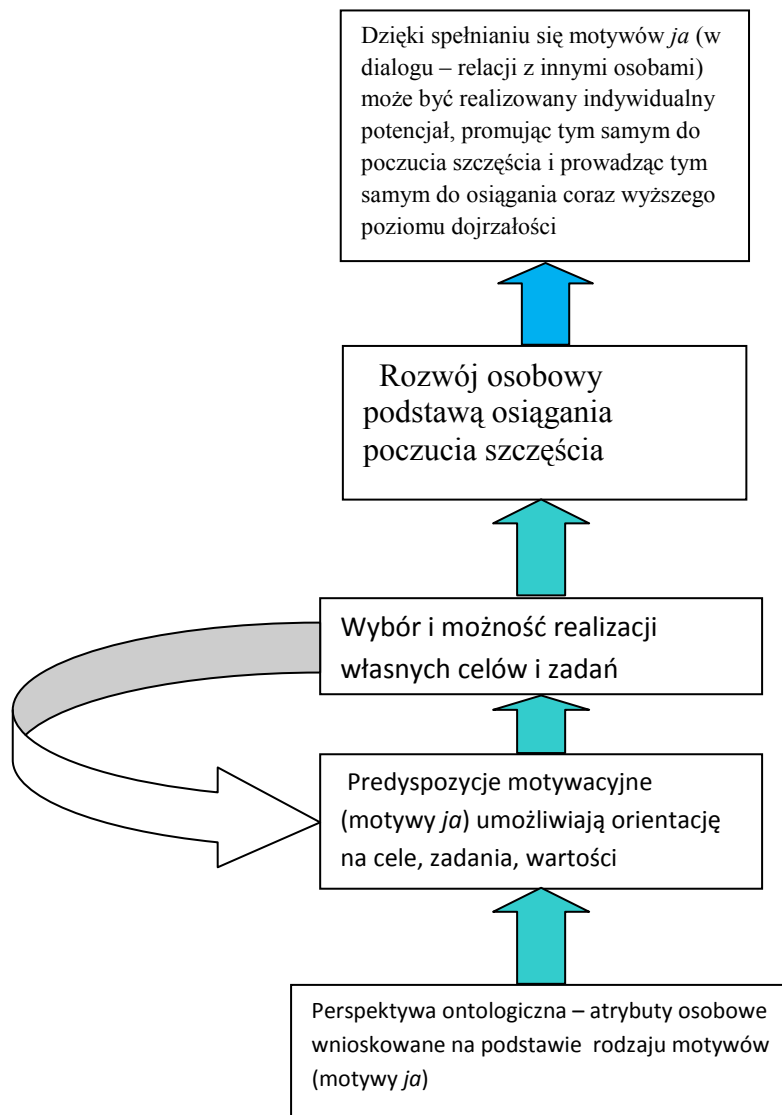
W tym świetle analizując, można przyjąć, że jeśli zachowanie człowieka jest ukierunkowane na dobrostan, szczęście, interes własny, to musi być ono zgodne lub po prostu musi być spełnianiem natury osobowej człowieka. Podobnie jest przy założeniu, że człowiek jest istotą głównie sterowaną popędami, i wtedy interes polega na spełnianiu tych dynamizmów. W rezultacie najgłębszą podstawą wyjaśniającą motyw *ja* byłyby dynamizmy charakteryzujące tę „naturę osobową”.

Motywy *ja* można traktować nie tylko jako kluczowe, ale także jako swego rodzaju kontekst, w którym przebiegają inne procesy motywacyjne. Wydaje się, że uwzględnienie natury osobowej człowieka pozwala wskazać na niepowtarzalny, specyficzny rys motywacji ludzkiej.

W tym świetle na przykład popędy (i potrzeby) powinno traktować się jako formy motywacyjne, które pozostają niejako w gestii osoby. Można powiedzieć, że natura osobowa człowieka ma do dyspozycji świat biologicznych możliwości. U człowieka jako osoby nie może być mowy o takiej formie przebiegu popędu, jak u zwierząt.

Popęd, potrzeba, podnieta, informacja zawsze są „osadzone” w osobie, w jej atrybutach i w zależności od „aktywności” tych atrybutów mogą być różnie wykorzystywane i spełniane. Popęd wzbudza napięcia, ale jeśli na przykład popęd wzbudzający napięcie seksualne nie mieści się w ramach tożsamości (którą na przykład zapewnia „bycie moralnie czystym”), to może być on tłumiony, może być kompensowany przez inne działania.

Schemat 1. Schemat wnioskowania o relacji dojrzałość – poczucie szczęścia



Wybrane argumenty wskazujące na wagę motywów *ja*

Wyłaniająca się dorosłość stanowi dobry przykład relacji pomiędzy spełnianiem się motywów *ja* a dobrostanem (poczuciem szczęścia). Wielu autorów we wcześniejszych badaniach wskazywało, że dobrą teorią, na bazie której można przewidywać pewne stany jest teoria samodeterminacji Deci i Ryan. Wydaje się, że autonomia może być zaprezentowana jako kontinuum od autonomii do wysokiej kontroli. Zachowanie jednostek o niskiej autonomii jest regulowane przez zewnętrzne układy, wymagania. Regulacja odbywa się na bazie introjekcji, osoby podejmują działania, aby uniknąć uczucia winy lub niepokoju i osiągnąć poprzez to stan umocnienia siebie, np. dumę. Na przykład dzieci zostają z rodzicami, gdyż inaczej odczuwałyby poczucie winy z powodu bycia niełojalnym. Drugi biegun to autonomia – tutaj raczej następuje proces identyfikacji z osobistymi przekonaniami, wartościami. Wewnętrzna motywacja zdaje się być w tym przypadku dominantą. Zadowolenie, dobrostan ma tutaj inny charakter. Warto przytoczyć jedno z wielu badań, które niejako potwierdzają zasadność odniesienia do motywów *ja*. Przykładem mogą być badania E. Kins i współpracowników (2009), przeprowadzone na próbie 224 Belgów w wieku 26-27 lat (średnia 22 lata i 10 miesięcy) – w tym 52% mężczyzn, 48% kobiet (Kins i in. 2009). Okazało się, że osoby będące poza rodzicami (niemieszkające z nimi lub tylko pozostające w bliskiej odległości od nich) doświadczają wyższego dobrostanu w porównaniu z osobami mieszkającymi razem – mieszkanie razem wydaje się hamować niezależność, co dalej pozostaje w związku z dobrostanem. Można powiedzieć, że wysoka autonomia pozwala na wytyczanie własnych celów (jest to zgodne z analizowaną tutaj rzeczywistością) i tym samym własne cele prowadzą do wzrostu zadowolenia, dobrostanu. Życie w harmonii z własnymi osobistymi wartościami i preferencjami jest czymś najważniejszym dla dobrostanu u osób z wyłaniającą się dorosłością.

Wielu filozofów i psychologów dowodziło, że prawdziwe *ja* jest istotnym czynnikiem przyczyniającym się do dobrego samopoczucia – dobrostanu. Współczesne badania eksperymentalne zdają się potwierdzać zasadność tego typu interpretacji. Uogólniając, można powiedzieć, że dostępność do *ja* prawdziwego wskazuje na zdolność do odkrywania tego, co może być znaczące w życiu (por. np. analizy Schlegel i in. 2009). Przykładów jest wiele – choćby te oparte na analizach teorii relacji z obiektem (Winnicott – *ja* fałszywe lub *ja* prawdziwe; Kohut – *ja* spójne; Rogers i in.).

Goldman dowodził, że wyższe samooceny i poziom dyspozycyjnej autentyczności wskazują na wyższą satysfakcję z życia i psychologiczny dobrostan (Goldman 2006, s. 137). Dyspozycyjna autentyczność jest pojmowana jako nieutrudniana operacja dojścia do osi lub prawdziwego *ja* w codziennej aktywności. Zawiera ona cztery komponenty: 1) świadomość (tzn. rozumienie siebie); 2) nieznieskształcone przetwarzanie (tzn. obiektywność w ocenie siebie); 3) zachowanie (zbieżność po-

między wartościami, potrzebami, działaniami); 4) orientacja relacyjna (tzn. bycie otwartym, uczciwym, autentycznym w bliskich relacjach).

Innym argumentem na rzecz wagi motywów *ja* jest realizacja indywidualnych celów.

Cele to bardzo obszerny zakres zagadnień. Warto, analizując *ja* jako pewną podstawę lub najbardziej podstawowe źródło motywacji, zwrócić uwagę na interpersonalne uwarunkowania realizacji osobistych celów. Osobiste cele mogą być traktowane jako na przyszłość zorientowane reprezentacje tego, do czego dana osoba może podążać i co próbuje osiągnąć lub czego próbuje uniknąć. Tworzenie celów osobistych jest procesem twórczym, w którym swój udział mają zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne czynniki.

Aby wygenerować własne cele, każdy człowiek musi rozpoznać własne wartości, zainteresowania, potrzeby, a także wymagania czy możliwości ich realizacji we własnym otoczeniu społeczno-kulturowym. Gdy ludzie ustalają własne cele, wyjaśniają pobudki, które nimi kierują i odnoszą je do siebie zgodnie z wcześniejszymi planami (Brunstein, Schultheiss, Maier 1999, s. 171). Powyższe wskazywałoby na to, że cele nie są tylko wytworem czynników wewnętrznych i zewnętrznych, ale wynikają też z aktu wyboru i osobistego zaangażowania. Znaczenie celów w życiu jednostki jest czymś oczywistym. Cele stymulują do podejmowania zachowań, dążenie do ich realizacji czyni życie znaczącym i staje się podstawą rozwoju całej osobowości; ten aspekt bardzo wyraźnie podkreśla w swojej teorii osobowości K. Obuchowski (por. K. Obuchowski – por. 1982, 1985, 1995)). Analizy psychologiczne wykazują, że osoby osobiście zaangażowane w realizację własnych celów mają lepsze samopoczucie i są zdrowsze w porównaniu z osobami niemającymi ustalonych celów lub nieangażującymi się w ich realizację. Przy czym ważna jest tutaj kwestia rozróżnienia pomiędzy zaangażowaniem w realizację celów oraz osiągalnością celów.

Zaangażowanie oznacza inwestowanie energii w realizację celów, natomiast osiągalność wskazuje na sposób postrzegania możliwości realizacji celów w danych warunkach. Osiągalność sprzyja podwyższeniu poczucia kontroli osobistej nad realizowanymi celami. Te dwie właściwości prowadzą do wyraźnego podniesienia poczucia własnej wartości i samopoczucia. Badania potwierdzają również, że osoby zaangażowane w realizację celów, lecz świadome ograniczeń co do ich osiągalności są bardziej podatne na negatywne stany nastrojowe i na stany depresji (Brunstein, Schultheiss, Maier 1999, s. 177). Ciekawe jednak, że spośród wielu zmiennych warunkujących świadomość osiągalności celów najbardziej istotne zdaje się być wsparcie społeczne, szczególnie od osób znaczących. Wiele badań wskazuje na to, że szczególnie ważne jest w tym doznanie wsparcia płynące od najbliższego partnera życiowego. Na przykład wsparcie współmałżonki jest bardzo dobrym predyktorem satysfakcji małżeńskiej u mężczyzn, natomiast interpersonalne konflikty dotyczące celów (jako zmienna niezależna od wsparcia współmałżonka) współwystępuje z pogorszeniem satysfakcji z małżeństwa u kobiet (Brunstein, Schultheiss, Maier 1999, s. 179). Nie dotyczy to tylko jednak

relacji najbliższych osób – wsparcie i brak konfliktów w zakresie celów w organizacjach społecznych znacznie podnosi satysfakcję również z wykonywanej pracy zawodowej.

To, co zwiększa poczucie podmiotowości i tym samym prowadzi do poczucia szczęścia, można uznać nawet za argument na rzecz podstawowego znaczenia podmiotowych źródeł motywacji. Jeśli występuje harmonia pomiędzy własnymi potrzebami a wyznaczanymi czy wypływającymi z nich celami (wartościami), wówczas też podmiot bardziej staje się sprawcą działania.

Bardzo wyraźnie na tę rzeczywistość wskazuje teoria zgodności z *ja* (*self-concordance*) Sheldona i Elliota (za: Reeve 2005, s. 283-286). Cele harmonijne z posiadanymi potrzebami, zainteresowaniami, uwewnętrznionymi wartościami reprezentują to, co autorzy propozycji nazywają celami zgodnymi z *ja*. Tego typu sytuacja pozwala mówić o zintegrowanym, sprawczym *ja*. Z kolei, cele uwewnętrznione jako narzucona przez otoczenie forma powinności oraz cele zewnętrzne (za realizację których można być pochwalonym lub skarconym) niezharmonizowane z potrzebami jednostkowymi mogą prowadzić do stanu dezintegracji (jest to sytuacja niezgodności z *ja*). Cele zgodne z *ja* generują większy wysiłek na rzecz ich realizacji niż cele niezgodne z *ja*. Ponadto ich osiągnięcie wiąże się z większą satysfakcją, a to dalej wzmacnia poczucie sprawstwa i sprzyja generalnie dobremu samopoczuciu. Niezgodne cele z *ja* prowadzą do osłabienia poczucia sprawstwa i wzmacniają poczucie nacisku i przymusu ze strony otoczenia, generując bardzo często uczucia niepokoju. Tak więc osoby, u których mamy do czynienia ze zgodnością celów z *ja*, ich podmiotowe *ja* będzie bardziej proaktywne i inicjatywne, prowadząc do wyraźniejszego rozwoju posiadanych potencjałów. Te zależności wielokrotnie były akcentowane w ramach teorii samorealizacji (np. Buhler, Masłowski, Rogers) czy psychoanalizy humanistycznej (np. Fromm). Gdybyśmy powyższe odnieśli do relacji „potrzeby generujące dążenia do spełniania motywów *ja*”, wówczas ten związek byłby jeszcze bardziej oczywisty i generowałby silniejsze poczucie szczęścia.

Zakończenie

Wyjdźmy od znanej nam wszystkim współczesnej rzeczywistości polskiej. Jest spora grupa osób, które nie mają pracy. W przypadkach skrajnych dodatkowo występuje bezdomność, ubóstwo lub życie na skraju głodu. Motywy *ja* są jednak spełniane tylko w relacjach osobowych: to inne osoby podnoszą wartość danej osoby, dając jej oparcie, pozwalając określić własną tożsamość, zachęcając do transgresji, transcendencji, przekraczania tego, co tu i teraz. Ergo, bez pracy człowiek może budzić współczucie, ale sam czuje się niepełnowartościowy, obniża się poczucie własnej wartości, godności – następuje frustracja jednego z głównych motywów *ja*. Im bardziej człowiek ma tego typu motyw *ja* zablokowany w re-

alizacji, tym bardziej następuje koncentracja na sobie – staje się coraz bardziej egotyczny, ksobny. Każde naruszenie prowadzi do wzajemnie napędzającej się neurotycznej spirali.

Uaktywnia się jedyny mechanizm: Jak sobie poradzić z taką rzeczywistością? Jak przywrócić poczucie bycia kimś wartościowym? Tylko poprzez prostą adaptację do tego, kimś się jest i co ma się do dyspozycji. Zatem samo odreagowanie frustracji może następować poprzez to, co najłatwiej dostępne w danym kręgu. Ponadto dochodzą kwestie witalności i wieku. Efektem jest pętla – odreagowanie i dalej ta forma odreagowania w wyniku powtarzalności (jeśli przynosi ulgę, a zatem daje poczucie zadowolenia, szczęścia) staje się strefą ważną, wartościową. Ona pozwala bowiem na iluzyjne przywrócenie poczucia bycia kimś istotnym. Nie dziwi zatem to, że bezdomni potem tylko żebrzą na alkohol, sami wpadając w stan odrętwienia i braku pełnego kontaktu z rzeczywistością.

Alkohol staje się strefą przywracającą iluzyjnie godność. Nie dziwi też i to, że bezdomni pijący nie chcą nawet przebywać w noclegowniach. Bo i po co? Jak nie piją, wraca frustracja, a jak piją, przynajmniej iluzyjnie czują się kimś wartościowym.

Inna rzeczywistość – osoby przebywające w izolacji więziennej. Zasadniczo rzadko która osoba jest w stanie oprzeć się naciskom grupy. Brak spełnienia wyznaczonych w danych warunkach reguł zachowań prowadzi do blokady spełniania motywów *ja*. Jednostka nie zyska wówczas poczucia realizacji własnej wartości, nie osiąga poczucia tożsamości. Efektem powyższego jest też późniejsze zagubienie w sytuacji odzyskania wolności. Na wolności dana osoba wkracza w inne relacje międzyosobowe; relacje, które mogą nie gwarantować jej poczucia wartości, tożsamości *etc.* Dlatego wiele osób będących niejako doświadczonymi w relacjach więziennych może powracać do nich, bo tam po spełnieniu określonych reguł wynikających z relacji interpersonalnych stają się kimś; po prostu kimś.

Bez specjalnych analiz i dowodów specyfika bytu ludzkiego jest inna – to jest inna niż w świecie zwierząt. Osoba wymyka się, nie daje się uchwycić w ramy tego, co nazywa się spełnianiem popędów, prostą formą adaptacji do środowiska. Człowiek nie przystosowuje się do środowiska, raczej on przystosowuje się do osób, które reprezentują pewne siły, pewien status, pewne wartości – dzięki powyższemu dopiero bowiem poprzez zyskiwanie możliwości realizacji motywów *ja* może uaktywnić sobie dostępne formy adaptacji.

Patrząc z tej perspektywy, trudno przyjąć i wytłumaczyć poczucie szczęścia uwzględniając tylko, tak modną obecnie, perspektywę socjobiologiczną.

Oczywiście nie musimy dorastać, osiągać dojrzałości – my tylko możemy dorastać, dążyć do dojrzałości. Nie musimy, gdyż osoba nie musi, ale może. To jest wpisane w naszą specyfikę bytu, wpisane jako atrybut osoby, będący źródłem potrzeby i generujący dążenie do realizacji tego, co nazywamy motywem *ja*. Motywem *ja* jest bowiem wolność i wybór. Poczucie szczęścia nie jest efektem układu dobroci i sprzyjających okoliczności – to tylko ułatwia możliwość (np. mam szczęście do dobroci układów i czuję się szczęśliwy; mam zabezpieczenie, kasę *etc.*,

ale to jest na chwilę, bo i tak starość przychodzi; dobroć układów ulega zmianie; popędy wygasają; nie mam już szans na bycie i spełnianie siebie tylko w tych wymiarach; potrzebuję być kimś wartościowym pomimo zaniku tych okoliczności); szczęście jest efektem nas samych i tego, jak uda nam się lub jak korzystamy z możliwości realizacji motywów *ja*. Motywy *ja* są swego rodzaju piętnem boskości w każdym z nas.

Oczywiście każdy z nas, mając inne obciążenia, dyspozycje, spełnia swoje motywy *ja* poprzez dostępne (układ okoliczności) lub możliwe albo zgodne z posiadanymi dyspozycjami instrumenty. Dla jednego osiągnięcie poczucia własnej wartości to efekt uczuciowych relacji z innymi (towarzyskość), dla innego to efekt realizacji zainteresowań estetycznych, naukowych *etc.* Tutaj tkwi też przyczyna bardzo indywidualnej ścieżki spełniania motywów *ja*. Dlatego, aby dobrze poznać człowieka, należy zawsze określić układ relacji, umożliwiających realizację motywów *ja* oraz układ indywidualnych skłonności, dyspozycji.

Wróćmy do relacji dojrzałość-poczucie szczęścia, uwzględniając podział szczęścia na rodzaje. Każda z wymienionych form szczęścia w istocie dotyka *ja* podmiotowego. Zatem pierwszy rodzaj „przyjemność z wyładowania popędu” – oznacza, że *ja* mam prawo do bycia tym, kto może czuć przyjemność z zaspokojenia popędu. *Ja* pozostając w relacji z innymi – inni stanowią formę testowania mojej wewnętrznej rzeczywistości, uwiarygodniają, pozwalają na uzyskiwanie wsparcia, dzięki któremu dana osoba doświadcza poczucia niezależności, odrębności. Spełnienie – podobnie, tylko zawsze ono zależy od etapu rozwoju, który określa strefy znaczeń. Zatem każdy z tych rodzajów szczęścia generuje to, co jest najwyższe, szczęście człowieka. Na każdym etapie życia dane rodzaje szczęścia są ważne, ale w nich zawiera się podstawowa, niezaprzeczalna rzeczywistość, konieczności realizacji motywów *ja* jako podstawy spełnienia osoby i sposobności do stałego wydobywania posiadanych potencjałów.

Bibliografia

1. Akhtar S. (2010). *Happiness: origins, forms, and technical relevance*. The American Journal of Psychoanalysis, 70, 219-244.
2. Alicke M. D., Sedikides C. (2009). *Self-enhancement and self-protection: What they are and what they do*. European Review of Social Psychology, 20, 1-48.
3. Brunstein J. C., Schultheiss O. C., Maier G. W. (1999). *The pursuit of personal goals. A motivational approach to well-being and life adjustment*. W: Brandt-sadter J., Lerner R. M., eds. *Action and Self-development. Theory and research through the life span*, 169-196. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
4. Carr A. (2011). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

5. Czapiński J. (2006). *Osobowość szczęśliwego człowieka*. W: Czapiński J., red. *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, 359-379. Warszawa: PWN.
6. Diener E., Lucas R. E., Oishi S. (2006). *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia*. W: Czapiński J., red. *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, 35-50. Warszawa: PWN.
7. Drigotas S. M. (2002). *The Michelangelo phenomenon and personal well-being*, *Journal of Personality*, 70, 1, 59-77.
8. Freud S. (1998). *Kultura jako źródło cierpień*. W: Freud S. *Pisma społeczne*, 163-227. Warszawa: Wydawnictwo KR.
9. Freud S. (2002). *Civilization and its discontents*. London: Penguin.
10. Fromm E. (1994). *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Warszawa-Wrocław: PWN.
11. Fromm E. (1997). *Miłość, płęć i matriarchat*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
12. Gałdowa A. (1990). *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*. *Przegląd Psychologiczny*, 33, 1, 13-27.
13. Gasiul H. (2007). *Teorie emocji i motywacji*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
14. Gasiul H. (2012). *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
15. Goldman B. M. (2006). *Making diamonds out of coal: the role of authenticity in health (optimal) self-esteem and psychological functioning*. W: Kernis M. H., eds. *Self-esteem issues and answers. A sourcebook of current perspectives*, 132-139. New York-Hove: Psychology Press.
16. Górnik-Durose M. (2009). *Żyć godnie i/czy dostatnio. Dobrobyt materialny a godność i podmiotowość człowieka*. *Czasopismo Psychologiczne*, 15, 2, 245-254.
17. Kins E. i in. (2009). *Patterns of home leaving and subjective well-being in emerging adulthood: the role of motivational processes and parental autonomy support*. *Developmental Psychology*, 45, 5, 1416-1429.
18. MacDonald K. B., ed. (1988). *Sociobiological perspectives on human development*. New York: Springer Verlag.
19. Obuchowski K. (1982). *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.
20. Obuchowski K. (1985). *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. pod red. Janusza Reykowskiego, Olgi W. Owczynnikowej i Kazimierza Obuchowskiego. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1985.
21. *Przez galaktykę potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*. Kazimierz Obuchowski. Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo, cop. 1995

22. Reeve J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. New York: John Wiley & Sons Inc.
23. Rocha H. O., Ghoshal S. (2006). *Beyond self-interest revisited*. Journal of Management Studies, 43, 3, 585-619.
24. Rusbult C. E. i in. (2009). 'The part of me that you bring out': ideal similarity and the Michelangelo phenomenon. Journal of Personality and Social Psychology, 96, 1, 61-82.
25. Schlegel R. J. i in. (2009). *Thine own self: true self-concept accessibility and meaning in life*. Journal of Personality and Social Psychology, 96, 2, 473-490.
26. Seligman M. (2005). *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań: Media Rodzina.
27. Sheldon K. M., Elliot A. J. (1999). *Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model*. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 482-497.
28. Tatarkiewicz W. (1990). *O szczęściu*. Warszawa: PWN.
29. Tatarkiewicz W. (2003). *Historia filozofii*. t. 1. Warszawa: PWN.
30. Waterman A. S. (2011). *Eudaimonic identity theory: identity as self-discovery*. W: Schwartz S. J., Luyckx K., Vignoles V. L., eds. *Handboook of identity theory and research*. vol. 1. 357-379. New York: Springer.
31. Wilson E. O. (1998). *O naturze ludzkiej*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Czesław Walesa
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Psychologiczna analiza dydaktyki szkoły wyższej

Psychological analysis of teaching methodology in an institution of higher education

Streszczenie

Zadaniem artykułu jest przedstawienie i przeanalizowanie psychologicznych zasad dydaktyki szkoły wyższej – na podstawie literatury przedmiotu i własnego 45-letniego doświadczenia, i w oparciu o reguły teorii poznawczo-rozwojowych. Struktura dydaktyki szkoły wyższej została ujęta w siedmiu komponentach, takich jak: 1) cel, 2) program, 3) nauczanie, 4) student, 5) aspekty motywacyjne, 6) konotacyjne i 7) perspektywiczne. Zostały one szczegółowo omówione. Mądra dydaktyka zmierza do ukształtowania pełni człowieczeństwa, a nie tylko do wiedzy, umiejętności i kompetencji. Stanowi ona fragment transmisji międzypokoleniowej. Wkracza w dziedzinę głęboko egzystencjalne człowieka dorosłego, łącznie z okresem późnej dorosłości (np. Uniwersytet Trzeciego Wieku i kursy przez internet).

Summary

This article is to present and analyse psychological guidelines for methodology of teaching in an institution of higher education. The research was based on reference books, the author's 45-year-long teaching experience, as well as the rules of cognitive and developmental theories. The following seven components were thoroughly described within the structure of teaching methodology: (1) objectives; (2) curriculum; (3) teaching; (4) student; and the aspects of (5) motivation, (6) connotations, and (7) perspectives. Wise teaching methodology aims at developing human being as a unity, which is not limited to providing knowledge, skills, and competencies. Such methodology therefore becomes a fragment of intergenerational transmission and touches deeply existential dimensions of an adult, even in the late adulthood stage (for instance Third Age University and Internet courses).

Słowa kluczowe: dydaktyka, szkoła wyższa, nauczyciel, student, aspekty motywacyjne
Key words: methodology of teaching, institution of higher education, teacher, student, motivation aspects

*Wszystko postawić na właściwym miejscu
i otworzyć okno – pozostawiając resztę
światłu i czasowi – nic więcej!*

C. K. Norwid

Wstęp

Inwestycja w człowieka, w jego potencjalność i dyspozycyjność, w jego zasoby biotyczne, psychiczne, duchowe i religijne; w jego poznanie, ustosunkowanie i działanie – jest najbardziej opłacalną inwestycją, gdyż podnosi egzystencję człowieka na poziom wyższy, bardziej skuteczny i efektywny; kształtując wszystkie wymiary podmiotu sprawczego, zaradnego i użytecznie działającego. Dlatego też raport J. Delorsa nosi tytuł *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (Saran 2012).

Edukacja jako dydaktyka szkolna i jako kształcenie na różnym poziomie ma przyjąć formę aktywnego i podmiotowego uczenia się. Człowiek z kategorii nieuków (niekiedy poddanych procesowi edukacji) ma wtedy przejść do kategorii samouków (niekiedy mających utrudniony dostęp do edukacji).

Mówiąc o szkole wyższej, mam na myśli środowisko akademickie, w którym panuje kult prawdy i sumiennej pracy w atmosferze wzajemnej życzliwości.

Zadaniem niniejszego artykułu jest przedstawienie i przeanalizowanie psychologicznych zasad dydaktyki szkoły wyższej wraz z jej odniesieniem do niektórych życiowo ważnych zagadnień – na podstawie literatury przedmiotu oraz własnego 45-letniego doświadczenia w tej dziedzinie. Ujmując procesy i zasady dydaktyki szkoły wyższej opieram się na regułach teorii poznawczo-rozwojowych J. Piageta i A. Karmiloff-Smith (np. Karmiloff-Smith, Inhelder 2006).

Cytowana w niniejszej pracy literatura w większości jest propozycją pogłębienia zagadnienia, nowego jego naświetlenia, okazją do porównania; daje szansę konfrontacji myślowej i uzupełnienia informacji; niekiedy służy do uzasadnienia podanych stwierdzeń. Jest to z reguły literatura najnowsza, sygnalizująca trendy *in statu nascendi* oraz fragmenty wyłaniającej się wiedzy w omawianej dziedzinie.

Uczenie się jako podstawa dydaktyki szkoły wyższej

Dydaktyka szkoły wyższej bazuje na tendencji studentów do uczenia się i do rozwoju, a zarazem to uczenie się i rozwój kształtuje, podnosząc je na wyższy poziom. Natura uczenia się i rozwoju wyraża się w – ukierunkowanych ku wyższej jakości życia – zmianach procesów i struktur poznawczych, obejmujących całość funkcjonowania psychicznego, a mianowicie dziedzinę intelektualno-informacyjno-orientacyjną, emocjonalno-motywacyjną i decyzyjno-działaniowo-ekspresyjną.

Jak twierdzą A. Karmiloff-Smith i B. Inhelder¹ w umyśle człowieka znajdują się swoiste moduły poznawcze o charakterze wrodzonym (Karmiloff-Smith, Inhelder 2006). Każdy moduł odbiera i specyficznie przetwarza informacje dotyczące jednej, określonej kategorii rzeczywistości i wytwarza odpowiednie do tej rzeczywistości reprezentacje umysłowe. Można więc sądzić, że człowiek ma wrodzoną zdolność czy kompetencję (w ujęciu potencjalnym) do wykrywania i kształtowania znaczeń i sensów, dotyczących różnych form rzeczywistości. Tak więc do natury człowieka przynależą znaczenia i sensory odnoszące się do jego środowiska zewnętrznego i wewnętrznego.

Według teorii poznawczo-rozwojowej w człowieku zachodzą ciągle procesy organizacji i reorganizacji reprezentacji poznawczych. Rozwój tych reprezentacji ma charakter cykliczny i postać pajęczyny, a nie wznoszącej się linii, i zależy od rodzaju ujmowania rzeczywistości. Należałoby też wskazać na różne poziomy tych reprezentacji, kształtujące się w różnych sferach i w różnym czasie – zależnie od ujmowanej przez nie rzeczywistości. Jednocześnie zachodzi proces redeskrpcji, czyli re-reprezentacji, co oznacza wielokrotne kodowanie tej samej informacji w różnych formach, np. w ujęciu werbalnym, obrazowym, kinestetycznym. Redeskrpcja jest podstawą plastyczności różnych dziedzin świadomości podmiotu, np. jego pojęć, wiedzy, przekonań. Umożliwia człowiekowi sprawne wydobywanie informacji (np. wiedzy), przydatnych do realizacji nowych celów o charakterze teoretycznym, praktycznym, nowatorskim – w zakresie nie poszczególnych procesów, ale ich układów interakcyjnych i strukturalnych. Jednocześnie dokonuje się samoorganizacja podmiotu i samoreorganizacja jego działań.

Stosownie do tych ustaleń należy stwierdzić, że student nie jest biernym obiektem nauczycieli akademickich. Podejmowane przez niego uczenie się przez obserwację, naśladownictwo i modelowanie obok uczenia się typowo szkolnego – zależą nie tylko od nauczycieli i od innych osób znaczących, ale chyba w największym stopniu – od jego aktywności własnej (Ledzińska, Czerniawska 2011).

Strukturę dydaktyki szkoły wyższej można przedstawić w układzie siedmiu komponentów: 1) cel dydaktyki szkoły wyższej, 2) program dydaktyki szkoły wyższej, 3) nauczyciel akademicki, 4) student, 5) aspekty motywacyjne dydaktyki szkoły wyższej, 6) aspekty konotacyjne dydaktyki szkoły wyższej, 7) aspekty perspektywiczne dydaktyki szkoły wyższej.

Cel dydaktyki szkoły wyższej

Celem finalnym dydaktyki szkoły wyższej jest ukształtowanie adekwatnej do danej szkoły i kierunku studiów wiedzy, umiejętności i kompetencji, co prowadzi do uformowania elity społecznej, zapewniającej odpowiedni poziom bytu narodu. Ta wiedza, umiejętności i kompetencje mają być ustrukturyzowane, zintegrowane

¹ B. Inhelder jest uczennicą i współpracownicą J. Piegeta i twórczą kontynuatorką jego idei.

i wzajemnie scalone. Dlatego też nie suma wiadomości, lecz struktura wiedzy decyduje o poziomie wykształcenia. Szkoła wyższa ma nie tylko przekazywać wiedzę gotową, ale także uczyć, jak tworzyć tę wiedzę (por. Daniluk, Borkowska 2012).

Czymś najważniejszym w szkole wyższej jest nauczyć studentów, jak myśleć. Jednakże równie ważnym dla podmiotu i dla środowiska jest wybór przedmiotu myślenia: O czym myśleć? Opierając się na myśleniu logicznym, student ma kształcić także myślenie intuicyjne, które polega m.in. na ujmowaniu całości przedmiotu wraz z jego kontekstem (Nosal 2011).

Wiedza, np. psychologiczna, powinna kojarzyć się u studentów z ich własnymi doświadczeniami, a nauczyciel akademicki w toku wykładu (lub innych zajęć dydaktycznych) aktualizuje i porządkuje te doświadczenia. Podstawowy zaś cel tych studiów psychologicznych to zrozumieć człowieka i nauczyć się umiejętności pomagania mu. W tej dziedzinie występuje wołanie ludzi o zmienne nadziejotwórcze. Oni niejako mówią do psychologów: „Pokładamy nadzieję w tym i w tym, i oczekujemy tego, abyście nazwali to, co jest naprawdę ważne, a nie tylko to, co daje człowiekowi przewagę nad innym człowiekiem”.

Niedościgłym celem podniesienia dydaktyki szkoły wyższej na poziom wyższy jest połączenie nauczania z „robieniem nauki”, np. poprzez tworzenie zespołów studentów pod kierunkiem mistrza. W ślad za tym poszłoby kształtowanie bloków przedmiotów, a w ich obrębie – dydaktyka fakultatywna, co zakłada dostępność odpowiednich mistrzów. Idea zespołów studenckich pod kierunkiem mistrza zakłada podejście dwupodmiotowe, w którym student nie jest przedmiotem nauczania, ale podmiotem relacji dydaktycznej, dostosowanej do rytmu i stylu danej uczelni (por. Turska 2011).

Cel dydaktyki szkoły wyższej może akcentować świadomość studentów (wiedza, umiejętności, kompetencje), ich emocjonalne ustosunkowanie (np. patriotyzm), kształtowanie odpowiednich preferencji (łącznie z decyzją życiowo doniosłą), formowanie międzyludzkich relacji w obrębie danej wspólnoty. Również odpowiednie działania, zasady moralne, wielorakie doświadczenia, np. poznawcze; różne dziedziny dydaktyczno-formalne (np. humanistyczne), dydaktyczno-treściowe (np. psychologia rozwojowa) i wąsko treściowe (podobne do tematów poszczególnych prac magisterskich czy rozpraw doktorskich), (por. Durlak, Weissberg 2011).

Najważniejsze zaś zadania dydaktyki szkoły wyższej sprowadzają się do następujących:

- przekazanie wiedzy ogólnej i specjalistycznej;
- nauczanie metody naukowej, a więc umiejętności prowadzenia badań, naukowego uprawomocniania twierdzeń i tworzenia wiedzy, co oznacza kształtowanie u studentów zdolności twórczych w zakresie odpowiednich dziedzin naukowych;
- kształtowanie u studentów systemu wartości i postaw społecznych;
- kształtowanie umiejętności kierowania ludźmi, połączonej z poczuciem odpowiedzialności;

- przygotowanie do uczestnictwa w życiu społeczno-kulturowym i narodowo-patriotycznym;
- kształcenie kadr zawodowych w różnych dziedzinach gospodarki.

W każdej spośród wspomnianych dziedzin mogą wystąpić trudności o mniejszym lub większym zasięgu i natężeniu, a szkoła wyższa musi wypracować metody ich przezwyciężania (Turska, Stasiła-Sieradzka, Diec 2012).

Program dydaktyki szkoły wyższej

Całościowy program dydaktyki szkoły wyższej powinien ukształtować się w system o wyraźnie wyodrębnionych jednostkach dydaktycznych, którymi są: 1) wykład, 2) konwersatorium, 3) seminarium, prowadzące do napisania pracy dyplomowej (licencjackiej, magisterskiej, doktorskiej), 4) seminarium, prowadzące do przedyskutowania określonych zagadnień (bez pisania pracy dyplomowej), 5) proseminarium, 6) ćwiczenia stacjonarne, 7) ćwiczenia terenowe, 8) laboratorium z określonego przedmiotu, np. z psychologii rozwojowej – połączone z wydzieleniem zmiennych oraz ich mierzeniem, 9) praktyka pod kierunkiem fachowca z danej dziedziny, 10) konsultacja osobista lub zbiorowa.

Zazwyczaj do danego przedmiotu pasuje jako najbardziej adekwatna określona jednostka dydaktyczna, np. teorię J. Piageta najlepiej jest przedstawić na wykładzie, ale koncepcję J. Piageta, dotyczącą rozwoju pojęcia stałości liczby, masy, ciężaru, objętości – na laboratorium z psychologii rozwojowej.

W programie dydaktyki szkoły wyższej wyróżniamy komponenty podstawowe i wtórne. Tymi podstawowymi są komponenty elementarne i jak najbardziej naturalne. Zasady, np. przedstawiania poszczególnych jednostek czy całościowych fragmentów wiedzy, tworzą zasady elementarne, a reguły koordynacji tej wiedzy – zasady wtórne. Możemy to zilustrować za pomocą ławicy ryb: poszczególne ryby stanowią komponenty elementarne, a ławica ryb w swojej dynamicznej całości tworzy komponent wtórny. Całość – jak zauważył Arystoteles – to coś więcej niż suma jej części. W nauce możemy prześledzić dynamikę całości i jej części, np. nieredukowalność całości do jej części. Przykładowo funkcji psychicznych nie da się zredukować do neurologicznych, a tych ostatnich – do biochemicznych.

Program dydaktyki szkoły wyższej akcentuje określone całości, np. wiedzę, umiejętności, kompetencje, a jednocześnie podkreśla to, co jest w tym podstawowe, tj. kształtowanie procesów, np. procesów uczenia się, sądzenia, decydowania, motywowania, nawiązywania relacji, doświadczania – zależnie od dziedziny akademickiej. Jednocześnie należy dążyć do ukształtowania takiego programu, w którym dominujące będą zainteresowania i pytania studentów. Student wchodzi w system dydaktyczny z poczuciem, że jest to coś tak wielkiego, a on tak mało wie. Jednakże system akademicki daje mu jakieś poczucie bezpieczeństwa (Eckstein, Henson 2012).

Program dydaktyki szkoły wyższej pozwala nauczycielowi akademickiemu nie tyle egzekwować, ile zainteresować – z jednoczesną systematyczną kontrolą. Nauczyciel nie puszcza dydaktyki na żywioł i na przypadek, mimo że nie akcentuje egzekwowania. Nie traktuje dydaktyki jako coś, co ma charakter jedynie spontaniczny i trudno przewidywalny. Takie działanie zakłada to, że nauczyciel akademicki kocha młodzież i pracę z młodzieżą – bazując na strukturach potencjalności u ludzi młodych (por. Paluchowski, Haładziński 2012b).

Jednostki dydaktyczne mają być tak konstruowane i realizowane, aby stanowiły nauczanie sprzyjające usamodzielnieniu, a jednocześnie zawierały komponenty autorytetu i pomocy, ale też jednocześnie aspekty kompetencji wycofującej się, autorytetu wycofującego się, pomocy wycofującej się i władzy wycofującej się. Na przykład nauczyciel akademicki inicjuje dzieło studenta, ukierunkowuje je i podtrzymuje według programu dydaktycznego, ale wycofuje się, gdy przebiega ono pomyślnie i włącza się, gdy się ono załamuje lub słabnie (por. Li, Zhu, Gerard 2012).

Dobry program dydaktyki szkoły wyższej jest elastyczny i zróżnicowany w zależności od przedmiotów nauczania. Występują w nim komponenty integrujące, aby programy nauczania poszczególnych przedmiotów układały się w jednolitą całość. Zakłada to również selekcję i hierarchizację zjawisk w obrębie każdego spośród przedmiotów objętych programem. Należy wyróżnić, co w obrębie danego przedmiotu jest ważne, a co jest mało istotne.

Nauczyciel w systemie dydaktyki szkoły wyższej

W celach ogólnoorientacyjnych należałoby opracować wzorzec aspektów, parametrów i dziedzin funkcjonowania psychicznego osoby nauczyciela akademickiego, uwzględniając sfery: 1) poznawczo-informacyjną, 2) emocjonalno-motywacyjną i 3) decyzyjno-działaniową. Można by wtedy zaproponować zespół cech typowych lub optymalnych dla nauczyciela akademickiego jako dla człowieka specyficznie wezwanego i powołanego. To wezwanie i powołanie mogłoby być określone behawioralnie poprzez analizę biegu jego życia. Dobrze by było „wykryć” u każdego nauczyciela istnienie idei realizacji czegoś ważnego w aktualnej rzeczywistości (np. polskiej, Kościoła powszechnego), co wymaga świadomego zaangażowania – z wyartykułowaniem tego, czego chcemy bronić, na czym należy budować, jak należy przeżyć życie, aby było godziwe. Dodajmy, że nauczyciel w każdym okresie swojej egzystencji żyje w innym świecie, ale cel jego działalności jest ten sam (por. Keller 2012).

W tym miejscu rodzi się pytanie: Kto może skutecznie nauczać danego przedmiotu? Kto może nauczać np. psychologii rozwojowej? Psychologia rozwojowa jest przedmiotem specyficznym. Dlatego też efektywnie może jej nauczać tylko ten nauczyciel akademicki, który obok sprawności instrumentalnej, czyli ogólnej inteligencji, odpowiedniej wiedzy, umiejętności jej przekazywania, specyficznej

kompetencji, polegającej m.in. na szczególnej wrażliwości na sensy i teksty traktujące o ludzkim rozwoju – ma ukształtowane nastawienie rozwojowe wobec rzeczywistości ludzkiej, czyli do traktowania rozwoju ludzkiego jako wartości autotelicznej. Obok zdolności „wywąchiwania” przejawów rozwoju w życiu człowieka nauczyciel taki potrafi posługiwać się psychologią rozwojową do rozwiązywania problemów życiowo doniosłych i do konstruktywnego podejmowania problemów dzieci, młodzieży, ludzi dorosłych, społeczności lokalnych oraz ogólnokrajowych (np. problematyka przestępstw nastolatków).

Gdy już nauczyciel ustali rzeczy ważne i najważniejsze w dydaktyce, będzie przejawiał odpowiedni poziom zaangażowania i chęć dawania świadectwa albo wprowadzania studentów w zasady określonej wiedzy. Jednakże motywacja nauczania w każdej dziedzinie przedmiotowej bywa inna. Nauczyciel akademicki wykazuje motywację do przekazywania studentom swojej wiedzy, umiejętności i kompetencji, a także do podzielenia swojego zaangażowania (Boer i in. 2010). Zaangażowany nauczyciel przekazuje studentom tę ważną zasadę życia, że trzeba się uczyć, aby odpowiednio być, a nie tylko zdobywać dyplomy, wiedzę czy bardziej efektywny sposób funkcjonowania zawodowego. Chodzi więc nie o to, aby mieć wykształcenie, ale być wykształconym (Trafimow, Ishikawa 2012).

Nauczyciel akademicki uczy elastyczności własnego punktu widzenia i własnej perspektywy ujmowania rzeczywistości – wprowadzając studentów w zasady metaperspektywy i w funkcjonowanie typu „ponad” lub „poza” (*beyond*), np. w funkcjonowanie paradygmatyczne czy narracyjne (por. Radel i in. 2010).

Egocentryzm nauczyciela akademickiego, przejawiający się nawet w niewielkim stopniu, może stanowić poważną przeszkodę w jego profesjonalnym funkcjonowaniu. Nauczyciel w pełni funkcjonujący potrafi przyjąć perspektywę studenta w dziedzinie percepcyjnej, umysłowej, uczuciowej, decyzyjnej, społecznej, motywacyjnej, moralnej, religijnej i innej (np. tożsamościowej) – na podstawowym oraz meta i meta – meta poziomie. Ten ostatni poziom (meta – meta) może okazać się dla nauczyciela kryterialny w sytuacji oceniania jego pracy przez studentów. Życzliwość nauczyciela wobec studentów połączona z jego inteligencją i mądrością łagodzi albo znosi wszelkie formy jego egocentryzmu i umożliwia najbardziej skomplikowane sposoby przyjmowania perspektywy drugiej osoby (por. Torf, Sessions 2005).

Nauczyciel akademicki, który kocha swoich studentów, stosuje wobec nich zasadę wycofującej się pomocy, kompetencji, władzy, autorytetu i wszelkich form przewagi. Na przykład pomaga tak długo, dopóki student nie zrozumie i nie ujmie zasad własnej pracy. Wtedy pozostawia go na jego własne działanie. Gdy zaś to działanie się załamie i student wejdzie w fazę bezradności – wkracza z pomocą. Nauczyciela tak funkcjonującego cechuje godność, prawość i odpowiedzialność (por. Piekarska 2013).

Do najważniejszych umiejętności nauczycieli akademickich należy umiejętność uczenia się i doskonalenia swych kompetencji. Zachodzi przy tym konieczność podnoszenia na wyższy poziom umiejętności i kompetencji nauczycieli akademickich.

kich oraz specjalistów w określonych przedmiotach – poprzez: 1) lekturę, 2) dyskusję w gronie specjalistów i profesjonalistów, 3) udział w kursach i 4) konferencjach resortowych, czyli ujmujących w sposób naukowy zagadnienia określonego przedmiotu, 5) prowadzenie badań naukowych i pisanie prac naukowych – zarówno eksperckich, jak i popularnonaukowych (por. Fleischer, Leutner, Klieme 2012).

Student w systemie dydaktyki szkoły wyższej

Student bywa niekiedy samoukiem, a niekiedy nieukiem. Staje się samoukiem poprzez aktywne uczenie się. W warunkach szkoły wyższej zachodzi to poprzez włączenie aktywności własnej i własnych zasobów w proces uczestniczenia, który zbiega się z procesem wprowadzania go w zasady funkcjonowania człowieka wykształconego, kompetentnego i kulturowo zorientowanego oraz zaangażowanego. Aktywność własna rozciąga się również na zajęcia pozaszkolne, zintegrowane z programem dydaktyki szkoły wyższej. Aktywność własna studenta, którego określamy samoukiem, obejmuje czynności poszukiwania wiedzy, gromadzenia jej, kategoryzowania, przetwarzania wraz z asymilowaniem, a także przekazywania, zastosowania i twórczego kształtowania w nowej zmodyfikowanej formie. Niekiedy tę aktywność obejmuje samoświadomością i metaświadomością, aby stwierdzić, na jakim etapie rozwoju aktualnie się znajduje, co ma w rozwoju za sobą, a co ma przed sobą; jakie potencjalności zostały zrealizowane, jakie mają być w przyszłości zrealizowane, a jakie zostały zablokowane. Na temat niewykorzystanych, a zwłaszcza zmarnowanych potencjalności mówi motto fundacji The United Negro College Fund: „Straszną rzeczą jest zmarnowanie umysłu”. Student z przejawami aktywności własnej w dziedzinie samokształcenia i realizujący potencjalności własne wykazuje tendencję do podzielenia z nauczycielami swojego zapału i chęci w zdobywaniu wiedzy oraz umiejętności i kompetencji w określonej dziedzinie przedmiotowej. Wiedza, np. psychologiczna, kojarzy się u studentów z ich własnymi doświadczeniami, a wykładowca na tych doświadczeniach opiera się w toku wykładu (lub w toku innych zajęć dydaktycznych): odpowiednio je porządkuje, integruje z wiedzą akademicką i ukierunkowuje do właściwego celu (por. Filipiak, Tarnowska, Zalewski 2012).

Student, który ma cechy samouka i charakteryzuje się aktywnością własną – uczy się, aby istnieć na wyższym poziomie, a nie tylko zdobywać dyplomy, zawód czy bardziej efektywny sposób funkcjonowania zawodowego. Intuicyjnie rozumie, że nie tyle chodzi o to, aby mieć wykształcenie, ile być człowiekiem wykształconym. Wiąże się z tym elastyczność własnej perspektywy studenta i własnego punktu widzenia – zwłaszcza w sytuacjach konfrontacji wiedzy z rzeczywistością – niekiedy dobrze znaną. W mądrym kształtowaniu wiedzy student wykazuje tendencję do jej przyporządkowania do określonej rzeczywistości (mapping). Zakotwiczeniem w procesie tego przyporządkowania mogą być pojęcia rzeczy znanych

z doświadczenia. Ważna jest także sfera konotacyjna, skojarzeniowa, emocjonalna, społeczna jako swoista aura i otoczka wiedzy studenta. Nauczyciel akademicki ułatwia ukształtowanie tej sfery, ale odpowiedzialność za jej rozwój i wykończenie spada na studenta (Karwowski 2011).

Przy dobrze ustawionej dydaktyce szkoły wyższej student ma szansę ukształtować wartościową wiedzę deklaratywną („wiem, że...”) i wiedzę proceduralną („wiem jak...”), a także metawiedzę, dotyczącą obu tych rodzajów wiedzy, uświadamiającą, jakie procedury i kiedy należy wykorzystywać. Przy dydaktyce szkoły wyższej bogatej w aparaturę i techniki przekazu wiedzy – student niekiedy ulega fascynacji określonymi treściami. Nauczyciel jednak uświadamia studenta o szansach i zagrożeniach fascynacji. Przeżywanie bowiem fascynacji otwiera studentowi dostęp do rzeczywistości wyższej, ale może też prowadzić do złudzeń. W niektórych tematach, np. seksualnych, studenci uciekają od ścieżki wiedzy naukowej (por. Prentka 2011).

Szkoła wyższa daje też studentowi szansę przyswojenia wiedzy teoretycznej, stosowanej i praktycznej – za pomocą procesów abstrahowania i ukonkretniania, interioryzacji i eksterioryzacji, procesów pierwotnych i wtórnych. Zachodzi to wtedy, gdy struktura wiedzy podlega stałemu doskonaleniu i wznosi się na coraz wyższy poziom – jakby po spirali. Student uczy się wtedy przekształcania wiadomości i pojęć w wiedzę, a wiedzy w ujęcia mądrościowe. To wszystko zaś może być podstawą do wprowadzania studenta w metodologię i w warsztat badacza (por. Niemierko 2011).

W czasach obecnych, w dobie internetu spotykamy studentów, którzy nie rozumieją przeczytanego prostego tekstu naukowego ze swojej dziedziny. Trzeba to ujmować w kontekście podstawowych zdolności studenta, które przejawiają się m.in. w następujących kryterialnych komponentach:

- obszerny zakres uwagi oraz łatwość jej koncentracji przez dłuższy czas nad określonym problemem;
- liczne i kierunkowo sprecyzowane zainteresowania;
- duża i adekwatna do kierunku studiów ciekawość intelektualna;
- sprawnie funkcjonująca wyobraźnia;
- wysoki poziom zdolności do abstrahowania;
- pamięć funkcjonująca na wysokim poziomie;
- łatwość uczenia się w różnych formach i dziedzinach;
- wysoka sprawność w podejmowaniu samodzielnej pracy;
- inicjatywa, pomysłowość i oryginalność w pracy intelektualnej;
- szybka i adekwatna reakcja na nowe idee;
- słownik ilościowo i jakościowo bogaty oraz dostosowany do kierunku studiów;
- umiejętność szybkiego czytania z adekwatnym rozumieniem;
- sprawne operowanie danymi liczbowymi (por. Durkin, Blades 2009).

Aspekty motywacyjne dydaktyki szkoły wyższej

Skuteczność i efekty dydaktyki szkoły wyższej zależą głównie od czynników motywacyjnych, które dotyczą ludzi uwikłanych bezpośrednio lub pośrednio w nauczanie i funkcjonowanie szkoły. Najbardziej jednak dotyczą studentów. W tej dziedzinie najcenniejsza jest motywacja wewnątrzpochodna, czyli biologiczno-psychiczno-duchowy napęd inicjujący, ukierunkowujący, podtrzymujący, stabilizujący i modyfikujący proces uczenia się oraz inne procesy, określone przez dydaktykę szkoły wyższej. W skład motywacji wewnątrzpochodnej wchodzi świadomość, uczucia, preferencje, poczucie więzi z nauczycielami, studentami oraz innymi osobami znaczącymi, różne formy potencjalności, a zwłaszcza zdolności do określonych działań, doświadczenia i różne zasoby wewnętrzne.

Komponentami motywacji zewnątrzpochodnej są nagrody i kary, związane z procesem dydaktyki, różne wydarzenia o charakterze pozytywnym i negatywnym, a zwłaszcza osiągnięcia lub klęski (wygrane i zyski lub przegrane i straty), zadania długo- lub krótkoterminowe, losowe lub sprawnościowe i inne. W wielu dziedzinach komponenty motywacji wewnątrz- i zewnątrzpochodne wzajemnie przenikają się, np. w kształtowaniu przestrzeni ogólnej motywacji, a zwłaszcza w formowaniu perspektywy przyszłego czasu, gdzie komponent antycypacji (oczekiwania) współgra z wzajemnym przenikaniem się czasu przeszłego, teraźniejszego i przyszłego. Przestrzeń motywacyjna związana z dydaktyką „wypełniona” jest znaczącymi obiektami, którymi są wydarzenia, dotyczące nauczania i uczenia się oraz zdarzenia przyległe, zwłaszcza informacyjne i nagradzające.

Niektóre komponenty motywacyjne stanowią szczególnie istotne i ważne czynniki procesu dydaktycznego. Jest to pęd do samorealizacji i do samoukierunkowanego rozwoju. Są to uświadomione intencje i cele działania, utrzymywanie „przestrzeni wolnego wyboru” (zdefiniowanej przez antycypowanie); percypowanie własnej kompetencji (a w tym świadomość własnego talentu) i ukształtowana atrybucja, czyli przypisywanie przyczyn życiowym wydarzeniom; świadomość prawdopodobieństwa wystąpienia znaczących wydarzeń oraz ich użyteczności; subiektywna wartość aktualnych lub spodziewanych osiągnięć oraz afiliacji (przynależności); zdolność do odraczania gratyfikacji, co często sprowadza się do odporności na trudności i pokusy oraz umiejętność kontrolowania siebie i wyzwalania własnej podmiotowości oraz tolerancji na frustrację; zdolność przekształcania marzeń, fantazji, życzeń, pragnień i tęsknot w intencje, a następnie w działanie.

Różnice między poszczególnymi jednostkami w zakresie motywacji bywają bardzo duże. Dlatego też takie samo zadanie dydaktyczne dla jednego studenta może być bardzo łatwe i miłe, a dla innego – bardzo trudne i awersyjne, przeciążające organizm i wymagające interwencji układu siatkowego w kierunku „wyłączenia kolejnych bezpieczników”. Podobnie z innymi komponentami zewnętrznymi, np. taka sama obiektywnie niezgodność poznawcza może dla jednego studenta

być bardzo silnym czynnikiem motywacyjnym, a dla innego – blokującym. Decyduje o tym właściwość i dyspozycyjność osoby.

Upraszczając ujmowanie złożoności zagadnień dydaktycznych, wielkość motywacji danego wydarzenia dydaktycznego (np. egzaminu) możemy ująć wzorem:

$$M = V \cdot p \cdot E \cdot O$$

gdzie poszczególne elementy oznaczają:

M – wielkość motywacji,

V – wartość subiektywna wyniku danego wydarzenia,

p – prawdopodobieństwo wystąpienia pomyślnego wyniku wydarzenia,

E – wielkość emocji, jaka towarzyszy wydarzeniu,

O – odpowiedniość między celem a możliwościami studenta: przekształcanie świadomości celu w intencję, a następnie w działanie.

Przedstawiony wzór nie uwzględnia wielu komponentów decydujących o efektywności dydaktyki, np.: wytrwałości w działaniu, którym może być uczenie się, wyczerpania lub wypalenia, lęku przed niepowodzeniem, znudzenia i spadku zainteresowania, utraty ważności dotychczasowego działania wobec pojawienia się czegoś ważniejszego, pojawienia się czynników wygaszających motywację, obecności innych osób w czasie wykonywania zadania (co w zadaniach łatwych polepsza funkcjonowanie, a w zadaniach trudnych – pogarsza) i innych.

Odpowiednia, adekwatnie ustrukturyzowana motywacja sprawia, że człowiek nie tylko posiada określone całości komplementarne, czyli swoiste superkompetencje, jak: inteligencję wraz z intuicją czy myślenie systemowe wraz ze zdolnością rozwiązywania konfliktów – ale potrafi je używać stosownie do wymagań danej sytuacji. Podobnie z różnymi zasadami: nie tylko je posiada jako swoiste zasoby wewnętrzne, ale potrafi się nimi adekwatnie posługiwać.

Aspekty kontekstowe dydaktyki szkoły wyższej

Szkoła wyższa – i to, co ona obejmuje, a więc także jej dydaktyka – jest bogata w informacje, ale uboga w działania. Jest także przepełniona pragnieniami oraz tęsknotami studentów i nauczycieli za lepszymi relacjami nauczycieli ze studentami, za uczelnią „pełną” cech wspólnoty mistrzów, profesorów i uczniów. Nauczyciele akademicki mają być świadomi tego, czego student oczekuje od uczelni wyższej, a czego uczelnia i społeczeństwo oczekują od studenta. Nowoczesna dydaktyka szkoły wyższej musi to wszystko w jakiejś mierze uwzględniać, a punktem wyjścia mogą być konkretne fakty z życia szkoły i społeczeństwa. Proces bowiem kształtowania dydaktyki szkoły wyższej odbywa się w konkretnym kontekście historycznym.

W obrębie tej dydaktyki może również wystąpić dylemat między określoną wiedzą (np. psychologią) teoretyczną, stosowaną i praktyczną (która niekiedy przybie-

ra formę sztuki). Oprócz tego rodzi się pytanie: Czy w nauczaniu, przewidzianym przez dydaktykę szkoły wyższej, istnieje idea realizacji czegoś ważnego w aktualnej rzeczywistości polskiej, a może i światowej? Czy występuje tendencja do obrony czegoś lub do wskazania na coś, na czym można budować? A w związku z tym rodzi się kolejne pytanie: Jaki typ wiedzy, umiejętności i kompetencji należy uwzględnić w danym typie dydaktyki szkoły wyższej? I w konsekwencji: Jak dobrać zajęcia akademickie i jak je ukształtować, aby uzyskać określoną wiedzę, umiejętność i kompetencję. Na przykład wynikiem diagnozy jakościowej dziecka – wykonywanej przez studentów psychologii jako praca roczna – ma być rozeznanie rzeczywistości rozwojowej dziecka i umiejętność nałożenia kategorii pojęciowych na rozpoznaną i zidentyfikowaną rzeczywistość (por. Czerniawska 2011).

Praktyczne efekty nauczania niektórych przedmiotów mogą mieć zasięg specyficzny i ograniczony do określonej dziedziny. Na przykład efektem nauczania psychologii bywa m.in.: 1) zrozumienie oraz zaakceptowanie siebie oraz innych osób; 2) zrozumienie określonej fazy rozwojowej innych osób; 3) dostosowanie swego zachowania do osoby z innej fazy rozwojowej (wyższej lub niższej), dzięki czemu komunikowanie się z tą osobą odbywa się na właściwym poziomie; 4) ukształtowanie kompetencji do pomagania w sformułowaniu myślenia i w formowaniu operacji uczenia się; 5) zwięźczenie systemu wiadomości o psychicznym funkcjonowaniu człowieka wiedzą o naturze człowieka. W tym miejscu należałoby rozważyć problem czynników lub wyznaczników wewnętrznych efektywności dydaktyki szkoły wyższej. Dotyczą one samej szkoły, nauczycieli akademickich i studentów. Problem ten jest najbardziej gorący i dynamiczny w odniesieniu do studentów.

Do czynników lub wyznaczników wewnętrznych efektywności dydaktyki szkoły wyższej w odniesieniu do studentów (dotyczy to również nauczycieli akademickich) należałoby zaliczyć różne całości kompleksowe, takie jak: motywacja oraz inteligencja.

Niektóre z tych czynników mają charakter finalny, czy nawet autoteliczny, inne mają zaś – charakter instrumentalny. Jednak najważniejszym chyba związkiem dydaktyki szkoły wyższej z samym życiem jest motywacja. Jest to związek obustronny.

Dydaktyka szkoły wyższej musi być dostosowana do rodzaju studentów, jaki występuje w danej szkole. Jednostki dydaktyczne łącznie z wykładem i ćwiczeniami muszą być dostosowane do tych studentów: do ich zdolności, mentalności i osobowości. Na przykład może się okazać, że wykład powinien zawierać nie mniej niż trzy, a nie więcej niż siedem problemów złożonych – zależnie od przedmiotu i rodzaju słuchaczy. Wykładowca, który tego nie wyczuwa, może spowodować frustrację słuchaczy i własną irytację.

Szkoła wyższa może dysponować takimi urządzeniami (chodzi tu głównie o aparaturę elektroniczną i laboratoryjną), że dydaktyka zaistnieje w nowej formie, wydobywając nowe aspekty danego przedmiotu. Najważniejsza jednak jest tu nowa myśl i żywe zaangażowanie nauczycieli i studentów. W polu innowacyj-

ności dydaktycznej nawet małe rzeczy są nacechowane wielkością. Jednakże kryje się w tym określony dramat: student tak wiele poznał i tyle wie, a tak mało z tego wynika. Zasadniczo każda szkoła wyższa wypracowuje swój unikalny styl funkcjonowania. Dzięki temu kształtuje specyficzny sposób myślenia, podejścia do problemów operacyjnych i egzystencjalnych, podejmowania decyzji zwyczajnych i życiowo doniosłych. Może wypuszczać w świat jednostki wybitne, które mogą wejść w skład elity narodu. Gdy się to spełni, to społeczność tej szkoły, a zwłaszcza nauczyciele przeżywają wielką radość (por. Xu i in. 2012).

Szkoła wyższa wypracowuje także unikalne umiejętności pracy zespołowej i współdziałania, specyficzne sposoby negocjacji i wzajemnych relacji, co przekłada się na kształcenie i zatrudnienie. Organizowane są ruchy, samorządy i związki, konferencje, sympozja i doniosłe dla społeczności szkolnej spotkania, np. inauguracja roku akademickiego, spotkania opłatkowe i wielkanocne – z udziałem władz uczelni oraz wybitnych osobistości z zewnątrz, a także liczne zebrania mające na celu ustawienie i rozliczenie dydaktyki, przeprowadzenie szkoleń itp.

W czasach obecnych dydaktyka szkoły wyższej uwikłana jest w różnorodne relacje typu kształcenie – zawód. Chodzi tu nie tylko o rodzaj studiów na poszczególnych kierunkach, o dobór praktyk i obozów naukowo-zawodowych, ale także o sprofilowanie tego wszystkiego według podstawowej treści pojęć: praca, zawód, kwalifikacje, kompetencje, etos zawodowy, etyka zawodowa, deontologia, jakość kształcenia, wartości itp. Kompetencje, np. zorientowane na określony zawód, to specyficzne kwalifikacje. Wyznacznikami np. deontologii nauczycielskiej są godność, prawość i odpowiedzialność (por. Turska, Stasiła-Sieradzka, Diec 2012).

Dydaktyka szkoły wyższej coraz częściej obejmuje swym zasięgiem także osoby starsze (również będące na emeryturze). W obrębie edukacji osób starszych niekiedy stawia się pytanie: Po co, w jakim celu osoby starsze uczą się? Na to osoby takie odpowiadają: 1) Chcemy się uczyć dla własnej satysfakcji; 2) Chcemy się uczyć, by więcej i lepiej wiedzieć; 3) Chcemy się uczyć, by lepiej zrozumieć siebie i innych ludzi oraz otaczający świat. Dla niektórych osób starszych uczenie się stanowi sposób na życie i swoisty styl życia, a także jest realizacją własnych podmiotowych decyzji i jest podejmowane głównie dla celów autotelicznych. Na osobach starszych sprawdza się stwierdzenie, że w edukacji ukryty jest skarb ważny dla egzystencji człowieka. Wzbogaca bowiem psychiczne i duchowe zasoby człowieka i przyczynia się do dobrego spełnienia życia.

Aspekty perspektywiczne dydaktyki szkoły wyższej

W dydaktyce mieści się skarb wielki, niewysłowiony. A oto niektóre aspekty skarbu dydaktyki szkoły wyższej:

1) Według niektórych psychologów (np. L. S. Wygotski) mądra i dobra dydaktyka idzie przed naturalnym i spontanicznym rozwojem i zmierza do ukształ-

towania pełni człowieczeństwa, a nie tylko do wycinkowej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Gdy mówimy „pełnia człowieczeństwa”, mamy na myśli następujące aspekty ludzkiej egzystencji:

- optymalny bieg ludzkiego życia;
- stałe utrzymywanie najlepszego kierunku życia;
- pełnia (według warunków wewnętrznych i zewnętrznych) ludzkiego rozwoju;
- najwyższy poziom ludzkiej egzystencji;
- najwyższa jakość życia;
- doskonałość ludzkiego życia;
- oparta na prawdzie otwartość ludzkiego istnienia;
- pełnia ludzkiego szczęścia (którego podstawą jest akceptowanie swego życia);
- optymalne miary efektów życia;
- osoba w pełni funkcjonująca (na miarę uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych);
- w pełni satysfakcjonujące znalezienie się w „fabule życia” i granie na odpowiedzialnej „scenie świata”;
- zdecydowane i radykalne bycie na drodze z otwartym horyzontem najwyższego znaczenia;
- twórcze działanie, dobra praca i mądra miłość – uwzględniając jednocześnie prawdę, dobro, piękno i świętość w życiu człowieka;
- ugruntowanie swego człowieczeństwa w Rzeczywistości;
- partycypowanie w Sacrum;
- pełne zakorzenienie swego życia w Transcendencji;
- życie ostatecznie zaangażowane w relację z Bogiem;
- pełna intensywność przeżywania więzi z Bogiem (por. Leśniewska, Felińska 2011).

2) Mądra i dobra dydaktyka oraz to wszystko, co wartościowego i szlachetnego dzieje się w szkole wyższej jedynie zmierza do ukształtowania pełni człowieczeństwa. Tendencję tę uzupełniają, a niekiedy inicjują lub zwieńczają różne struktury społeczne (np. Kościół); rzeczywistości kulturowo wykreowane, a głównie media i internet; główne formy aktywności własnej, tj. zabawa (zwłaszcza jej formy kulturowo wykreowane), nauka (dokonująca się poprzez kształcenie i samokształcenie) i praca (zwłaszcza jej formy umysłowe i zespołowe), (Sorsana, Trognon 2011).

Dobra i całościowa dydaktyka szkoły wyższej zmierza również do wyposażenia człowieka w odpowiednie dyspozycje (ukształtowane potencjalności) i adekwatne intencje. Należy przy tym zaznaczyć, że szkoła kształtuje przede wszystkim sprawności instrumentalne (np. wiedzę, zdolności zawodowe, inteligencję), a w mniejszym stopniu sprawności finalne (np. sumienie, wrażliwość na prawdę, dobro, piękno i świętość; odpowiedzialność i autonomię). Jednakże wiedza o rzeczywistości wyższej, np. religijnej (stanowiącej komponent świadomości religijnej) ma charakter finalny, a nawet autoteliczny Mimo, że ta wiedza nie ma charak-

teru instrumentalnego, to jednak współkształtuje określone programy działania, intencje i plany życia (por. Tight 2010).

3) Zasady i standardy dydaktyki szkoły wyższej mogą stać się całościowymi wizjami rzeczywistości nauczania i uczenia się określonego przedmiotu w danej szkole na wyznaczonym poziomie. Ten przedmiot staje się nie tylko obiektem nauczania i uczenia się, ale metodą i wartością, czyli zasadą preferencji u nauczających i studentów – jako specyficzna wiedza, sposób myślenia i paradygmat w ujmowaniu człowieka (por. Trafimow, Ishikawa 2012).

4) Jakie jest znaczenie ontologiczne dydaktyki szkoły wyższej? Dydaktyka szkoły wyższej stanowi fragment transmisji międzypokoleniowej. Jest to określona rzeczywistość, którą tworzą treści, metody, środki i formy organizacyjne procesów nauczania i uczenia się, a także prawidłowości, zasady i reguły, od których zależy przebieg i wyniki tych procesów. Jest to pole określonych tendencji, sił i mocy. Wystarczy, aby człowiek znalazł się w tym polu i otworzył się na jego działanie, by zaczęły w nim działać określone procesy: podmiotu nauczającego lub uczącego się. Jest to swoisty obszar w świecie społeczno-kulturowym.

W dydaktyce szkoły wyższej należy wyróżnić procesy podstawowe, centralne i osiowe. Należą do nich kształcenie zdolności sądzenia, procesy uczenia się i przygotowanie decyzji poprzez określenie własnych możliwości, stanów świata, prawdopodobieństwa ich wystąpienia, oszacowanie użyteczności i wykrywanie źródeł informacji, dotyczących wspomnianych komponentów (por. Paluchowski, Haładziński 2012a).

5) Dobra i efektywna dydaktyka prowadzi do ukształtowania nowych płaszczyzn intelektualno-egzystencjalnych u włączonych w tę dydaktykę podmiotów, a zwłaszcza u studentów. W obrębie tych nowych płaszczyzn intelektualno-egzystencjalnych rządzą nowe prawa i wyłaniają się nowe możliwości funkcjonowania. Wyłania się tutaj konieczność posługiwania się nowym językiem. To wszystko może zaowocować nowym systemem, obejmującym coraz to nowe dziedziny egzystencjalne – aż do specyficznego uniwersum (por. Bauman 2011).

6) Nauczyciele w szkole wyższej i jej organizatorzy usiłują nakierować dydaktykę na wywoływanie naukowych i życiowych wydarzeń – na kreowanie nowej rzeczywistości. Na przykład w czasie dyskusji naukowej i różnego rodzaju konfrontacji stanowisk może zaistnieć spotkanie osobowe, które staje się wydarzeniem egzystencjalnym. W obrębie tego wydarzenia zachodzą procesy porozumiewania się i komunikowania, a także podzielenia o charakterze nie tylko przedmiotowym, ale i podmiotowym (o charakterze wąsko naukowym i egzystencjalnym), (Wysocka 2011).

7) W dydaktyce szkoły wyższej całość i poszczególne jej komponenty są dynamiczne, pozostając w sytuacji nieustannego stawania się: w dziedzinach o różnym znaczeniu. Ta dynamika obejmuje procesy nauczania i uczenia się, funkcje zarządzające, czynności kontroli i metakontroli, siły transformacyjne, realizowanie potencjalności, przejścia dydaktyczne i rozwojowe oraz mechanizmy antycypa-

cyjne. Na przykład ktoś w określonej dziedzinie jest na aktualnym etapie rozwoju i mając coś za sobą w rozwoju, stwierdza, że ma przed sobą do osiągnięcia określone nabytki rozwojowe. Dynamika dydaktyki szkoły wyższej dotyczy także szans i ograniczeń w rozwoju nabywanej wiedzy, kształtującej się umiejętności i wyłaniających się kompetencji studenta, a także realizowania lub zablokowania jego potencjalności, a w tym wszystkim decydującą rolę może odgrywać aktywność własna osób nauczających i uczących się (por. Zucker 2001).

8) Osoby nauczające i organizatorzy dydaktyki szkoły wyższej dążą do jej zintegrowania. Dlatego też zakłady dydaktyczne na danym kierunku nauczania wymieniają się programami i różnymi informacjami, aby ludzie z każdego zakładu byli dobrze zorientowani co do treści i zakresu dydaktyki w każdym zakładzie na danym kierunku, a nawet w całej szkole. Może to uchronić od dublowania i luk w nauczaniu, a także od powierzchowności i niepogłębiania poszczególnych zagadnień. Ważną rolę odgrywają w tym idee wiodące i łączące poszczególne dziedziny i większe całości wiedzy objęte dydaktyką szkoły wyższej.

9) W dydaktyce szkoły wyższej występują określone spoiwa na poziomach meta, a nawet wyższym, np. meta – meta lub jeszcze wyższym. Jest to np. metaświadomość, metadecyzja, uczenie się uczenia się i inne. Niektóre z nich mają doniosłe znaczenie w procesie dydaktycznym, np. uczenie się uczenia się. Jest to ważne nie tylko w świecie przesyconym informatyką (np. internet), ale i w świecie nadzwyczajnych możliwości komunikowania się (por. Krasiejko 2010).

10) Dydaktyka szkoły wyższej coraz bardziej wkracza w dziedziny głęboko egzystencjalne człowieka dorosłego, łącznie z okresem późnej dorosłości (a nawet zaawansowanej starości). Coraz więcej bowiem ludzi pragnie rozszerzać i pogłębiać kulturę osobistą w dziedzinach swych potrzeb, zamiłowań, pragnień i tęsknot. Dydaktyka szkoły wyższej nabiera tu specyficznego, unikalnego, a niekiedy nawet autotelicznego charakteru. Mamy tu do czynienia z Uniwersytetem Trzeciego Wieku, a także z różnymi kursami przez internet, np. ogólnokulturowymi, filozoficznymi, religijnymi (por. Winter, Parks 2012).

Zakończenie

Wysoki poziom dydaktyki szkoły wyższej bazuje na dobrze ukierunkowanej aktywności własnej nauczycieli i studentów. Liczne są czynniki wspomagające pozytywne ukierunkowanie, moc i dynamikę tej aktywności. Należą do nich np. bezinteresowne zajęcia nieobowiązkowe. U nauczyciela naprawdę zmotywowanego obok rzeczy obowiązkowych pojawia się coś dodatkowego, często nadzwyczaj cennego, np. umiłowanie swojego przedmiotu nauczania i uczestniczących w nim studentów. Subtelnym przejawem tego zjawiska bywa to, że wiele treści z nauczania takiego nauczyciela przychodzi lekko i spontanicznie (niejako „wskakuje”) do świadomości i pamięci studentów, którzy wykazują wtedy chęć do

czytania i poszukiwania informacji (np. w internecie) na wskazane przez niego tematy (por. Jan i in. 2008).

Mądrze prowadzona dydaktyka szkoły wyższej obok wiedzy, umiejętności i kompetencji kształtuje również standardy życia, które wyznaczają dążenie do określonej doskonałości. Częste powiedzenie w biednych społeczeństwach: „Aby tylko przetrwać. Aby tylko przeżyć” – traci moc regulacyjną w szkole wyższej na rzecz dążenia do funkcjonowania na wyższym poziomie egzystencjalnym, ze świadomością określonej i dostosowanej do niej samoaktualizacji. Kształtują się wtedy liczne nośniki racjonalności, życiowo doniosłych decyzji, określonych doskonałości i innych komponentów. Wiedza przekształca się wtedy z opisowej w wyjaśniającą i wartościującą, z wiedzy, dotyczącej treści peryferycznych, w wiedzę, dotyczącą treści centralnych (por. Sałaciński 2011).

Uwzględniając kontekst dydaktyki szkoły wyższej, należy zakreślić coraz szersze kręgi: od społeczno-ustrojowych poprzez struktury europejskie aż do zakresów globalizacji. Należy także uwzględnić trendy wynikające z kształtowania się społeczeństwa informacyjnego. W tym kontekście zostanie umiejscowiona działalność nauczyciela: obok tej „zwykłej” również nowatorska i badawcza. W tym też kontekście pojawia się zagadnienie wartości. Nauczyciel (także student) kieruje się nie tylko wartościami instrumentalnymi, lecz także finalnymi, a nawet autotelicznymi, np. dotyczącymi prawdy, dobra, piękna i doskonałości. Pojawiają się wtedy nie tylko określone potrzeby i pragnienia, ale i tęsknoty, a za tym idą odpowiednie oczekiwania i wrażliwość oraz gotowość i podatność na specyficzne wpływy (por. Kulpaczyński 2011; Śliwerski 2011).

Dydaktyka szkoły wyższej kształtuje i ustawia unikalne relacje, takie jak: mistrz – uczeń; kształcenie – zawód; wiedza – umiejętności – kompetencje; komponenty uświadamiane – komponenty nieuświadamiane; perspektywa własna – perspektywa drugiego; człowiek (np. student) jest na etapie – ma za sobą – ma przed sobą; uczestnictwo aktywne (ze strony studenta) – uczestnictwo bierno; osoby kierujące – osoby kierowane; odpowiedzialność – prawość – godność; studiowanie – przyswajanie wiedzy, umiejętności i kultury; zdolności instrumentalne (np. inteligencja) – zdolności finalne (np. sumienie); przyjmowanie standardów – wolność w działaniu nauczyciela i studenta; uczyć się, by zrozumieć siebie – uczyć się, by zrozumieć innych ludzi i otaczający świat; uczenie się jako styl życia – uczenie się jako sposób na życie; uczenie się podejmowane dla zaspokojenia własnych potrzeb i pragnień – uczenie się podejmowane dla celów autotelicznych; edukacja jako ciężar i zespół obowiązków (nauczyciela i studenta) – edukacja jako ukryty skarb i radość działania; czynniki zewnętrzne edukacji i tradycja w edukacji – współczesność w edukacji; edukacja o orientacji prospektywnej – edukacja o orientacji defensywnej; edukacja twarzą w twarz – edukacja na odległość; czerpanie wiedzy z instytucji edukacyjnych – czerpanie wiedzy z różnych źródeł; polityka edukacyjna – działalność edukacyjna i inne. Opis, wyjaśnienie i dyskusja wskazanych relacji prowadziłyby do ukazania istoty, natury i sedna rzeczywistości edukacji szkoły wyższej,

a także do zasygnalizowania jej obrzeży. Należałoby to uzupełnić psychologiczną analizą specyficznych przypadków, aby ustalone prawidłowości zostały dodatkowo zilustrowane (por. Frenzel i in. 2009; Ostrowska 2011).

Świat dydaktyki szkoły wyższej jest tekstem do odczytania. Tekstem, który mieni się znaczeniami i sensem. Niniejszy artykuł promuje określony zbiór zasad psychologicznych, niejako wzorców odczytywania tych znaczeń i sensów. Niektóre spośród tych zasad i wzorców, po ich niewielkim zmodyfikowaniu – stają się regułami postępowania. Dodajmy jeszcze, że w dziedzinie dydaktyki szkoły wyższej ukształtował się swoisty dyskurs, czyli proces tworzenia i używania znaczeń nadawanych i interpretowanych przez badaczy, profesjonalistów i znawców omawianej dziedziny. Odbywa się tutaj podzielenie znaczeń oraz intencji i współdziałania uczestników interakcji dydaktyki szkoły wyższej.

Bibliografia

1. Bauman T. (2011). *Dydaktyka akademicka, a innowacje*. Przegląd Pedagogiczny, 1, 267-276.
2. Boer de H., Bosker R. J., Werf van der M. P. C. (2010). *Sustainability of teacher expectation bias effects on long – term student performance*. Journal of Educational Psychology, 102, 168-179.
3. Czerniawska E. (2011). *Krytyczne myślenie przede wszystkim*. Roczniki Pedagogiczne, 14, 2, 43-47.
4. Daniluk B., Borkowska A. R. (2012). *Czego można, a czego trzeba nauczyć nauczając diagnozy neuropsychologicznej*. Czasopismo Psychologiczne, 18, 57-62.
5. Durkin K., Blades M. (2009). *Young people and the media: Special issue*. British Journal of Developmental Psychology, 27, 1-12.
6. Durlak J. A., Weissberg R. P. (2011). *Promoting social and emotional part of students' education*. Human Development, 54, 241-243.
7. Eckstein D., Henson R. N. (2012). *Stimulus/response learning in masked congruency priming of faces: Evidence for covert mental classifications?* The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 65, 92-120.
8. Filipiak M., Tarnowska M., Zalewski B. (2012). *Nauczanie psychologicznej diagnozy klinicznej – przesłanki dla praktyki dydaktycznej*. Czasopismo Psychologiczne, 18, 49-55.
9. Fleischer J., Leutner D., Klieme E. (2012). *Modellierung von Kompetenzen im Bereich der Bildung: Eine psychologische Perspektive (Competence modeling in educational contexts: a psychological perspective)*. Psychologische Rundschau, 63, 1-2.

10. Frenzel A. C. i in. (2009). *Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment*. Journal of Educational Psychology, 101, 705-716.
11. Jan N. i in. (2008). *Teacher – student suport, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study*. Journal of Educational Psychology, 100, 1-14.
12. Karmiloff-Smith A., Inhelder B. (2006). *If you want to get ahead, get theory?* W: Bremner J. G., Lewis C., eds. *Developmental psychology I. Perceptual and cognitive development*. t. 3, 355-371. London: SAGE Publications.
13. Karwowski M. (2011). *Kształcenie zdolnych czy rozwijanie zdolności? O dwóch stronach tej samej monety*. Psychologia w Szkole, 1, 86-94.
14. Keller R. T. (2012). *Predicting the performance and innovativeness of scientists and engineers*. Journal of Applied Psychology, 97, 225-233.
15. Krasiejko J. (2010). *The role of metacognition in education*. The New Educational Review, 20, 1, 120-128.
16. Kulpaczyński S. (2011). *Nurty badań empirycznych kulowskiej katechetyki (1970-2010)*. Roczniki Pastoralno-Katechetyczne, 3, 279-306.
17. Ledzińska M., Czerniawska E. (2011). *Jak psychologia rozumie uczenie się*. Psychologia w Szkole, 4, 76-83.
18. Leśniewska G., Filińska A. (2011). *Drogi do szczęścia w opinii studentów*. Edukacja Humanistyczna, 1(24), 139-145.
19. Li Y., Zhu Z., Gerard C. M. (2012). *Learning from conflict resolution: An opportunity to system thinking*. Systems Research and Behavioral Science, 29, 209-220.
20. Niemierko B. (2011). *Wiedza pedagogiczna licencjanta w ocenie wykładowcy i studenta*. Ruch Pedagogiczny, 1-2, 41-49.
21. Nosal C. S. (2011). *Interakcja inteligencji i intuicji: nowa teoria funkcjonowania umysłu*. Czasopismo Psychologiczne, 17, 207-218.
22. Ostrowska U. (2011). *Dyskurs w edukacji akademickiej*. Przegląd Pedagogiczny, 1, 258-266.
23. Paluchowski W. J., Haładziński P. (2012a). *Badanie trafności egzaminu z przedmiotu „Diagnoza psychologiczna”*. Czasopismo Psychologiczne, 18, 63-68.
24. Paluchowski W. J., Haładziński P. (2012b). *Pytania testowe i zachowania studentów: analiza testu wiadomości z „Diagnozy psychologicznej”*. Czasopismo Psychologiczne, 18, 69-74.
25. Piekarska A. (2013). *Czym jest autorytet? Emocje*, 1, 12-16.
26. Prentka M. (2011). *Rozumowanie postformalne u studentów w wieku 19-24 lat*. Polskie Forum Psychologiczne, 16, 73-90.

27. Radel R. i in. (2010). *Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes*. Journal of Educational Psychology, 102, 577-587.
28. Sałaciński L. (2011). *Aksjologiczne podstawy edukacji szkolnej*. Edukacja. Studia, Badania, Innowacje, 1(113), 25-35.
29. Saran J. (2012). *Edukacja ustawiczna w okresie transformacji systemowej*. Lublin: Wydawnictwo Innovatio Press.
30. Sorsana C., Trognon A. (2011). *Contextual determination of human thinking: About some conceptual and methodological obstacles in psychology studies*. Human Development, 54, 204-233.
31. Śliwerski B. (2011). *Pedagog jako autor w humanistyce*. Kultura i Edukacja, 2(81), 225-248.
32. Tight M. (2010). *The golden age of academie: Myth or memory?* British Journal of Educational Studies, 58, 105-116.
33. Torf B., Sessions D. (2005). *Principals perceptions of the causes of teacher ineffectiveness*. Journal of Educational Psychology, 97, 530-537.
34. Trafimow D., Ishikawa Y., (2012). *When violations of perfect duties do not cause strong trait attributions*. The American Journal of Psychology, 125, 51-60.
35. Turska D. (2011). *Edukacja jako „impuls do pełnego rozwoju”? W kręgu jungowskich inspiracji*. Psychologia Rozwojowa, 16, 2, 13-20.
36. Turska E., Stasiła-Sieradzka M., Diec A. (2012). *Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyzn, a struktura ich wartości zawodowych*. Czasopismo Psychologiczne, 18, 307-315.
37. Winter L., Parks S. M. (2012). *The reluctance to burden others as a value in end-of-life decision making: A source of inaccuracy in substituted judgment*. Journal of Health Psychology, 17, 179-188.
38. Wysocka E. (2011). *Mechanisms, sources and motives of creative activity in the perception and experience of young poets*. The New Educational Review, 24, 2, 32-44.
39. Xu X. i in. (2012). *Motivation and social contexts: A crossnational pilot study of achievement, power, and affiliation motives*. International Journal of Psychology, 47, 111-117.
40. Zucker S. (2001). *Good teaching*. School Psychology Quarterly, 16, 343-349.

Tatiana Senko
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy

Charakterystyka zachowań osobowościowych w relacjach nauczyciel-„dziecko trudne”

Characteristics of individual behaviors in teacher – ‘difficult child’ relations

Streszczenie

Artykuł dotyczy problemu relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Struktura tekstu jest standardowa – rozpoczyna go wprowadzenie teoretyczne, potem następuje opis podstaw metodologicznych badań, a na końcu przedstawione są wyniki badań wraz z dyskusją rezultatów i wnioskami. We wprowadzeniu zawarto rozważania na temat pojęcia ucznia trudnego oraz przytoczona jest typologia uczniów trudnych. Wieńczy je refleksja odnosząca się do roli relacji pomiędzy nauczycielem a „ucznem trudnym”. Część metodologiczna zawiera cel badań – jest nim porównanie relacji nauczyciel-uczeń oraz tzw. zachowań osobowościowych w percepcji nauczyciela i ucznia. Spośród stosowanych narzędzi pomiarowych najszerzej przybliżona jest autorska metoda służąca do badania zachowań osobowościowych. Badana próba liczy 30 uczniów trudnych i 30 nauczycieli. Wyniki podane są w formie opisowej, przytoczone są także dane statystyczne. We wnioskach położony jest nacisk na rozbieżność w percepcji działań wychowawczych nauczycieli przez uczniów i nauczycieli.

Summary

The article concerns a problem of the relationship between teachers and ‘difficult pupils’. The structure of the text is conventional – it starts with a theoretical introduction, which is followed by a description of methodological research, and finally presents the results of the studies with a discussion and conclusions concerning the results. The introduction includes reflections on the concept of a ‘difficult pupil’, and quotes a typology of ‘difficult pupils’. It also describes the role of the relationship between teacher and a ‘difficult pupil’. The methodology section states the purpose of the research, which is a comparison of the teacher – pupil relationship with individual behaviors perceived by each, teacher and pupil. Among the measurement tools the original method designed to test individual behaviors is described to the largest extent. Participants of the research included 30 ‘difficult pupils’ and 30 teachers. The findings presented in a descriptive manner are supported by statistic data. In the conclusion it is underlined that there is a difference in the perception of educational actions conducted by teachers in pupils and teachers.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, „dziecko trudne”, formy zachowań osobowościowych
Keywords: teacher, pupil, ‘difficult child’, personal characteristic behaviour forms

Wprowadzenie

Problem relacji *nauczyciel-uczeń* jest bardzo ważny z punktu widzenia edukacyjnej roli szkoły XXI wieku. Wiele czynników może mieć wpływ na tę relację, jednak warto przyjrzeć się znaczeniu, jaką w tym zakresie odgrywa *osobowość* oraz tzw. *zachowania osobowościowe* zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Szkoła jest instytucją, w której dziecko spędza dużą ilość czasu, rozwija się i zdobywa w jej ramach nowe umiejętności. Istotne jest, aby proces wzbogacania wiedzy nie był w żaden sposób zakłócany (Chętkowski 2010; Bajan, Żurek 2011; Hamer 1994; Mieszalski 1997; Robertson 1998; Rogers 2006; Szołtysek 2010). Bywają jednakże klasy, w których tworzy się zespół uczniów nieprzystosowanych społecznie. Potrafią oni utrudniać, a czasami nawet uniemożliwiać prowadzenie zajęć dydaktycznych. Zespół ten wciąż pozyskuje nowych członków, którym imponuje niepoprawne zachowanie kolegów, poszerzając w ten sposób grono „uczniów trudnych”. Relacje pomiędzy nauczycielami a tymi uczniami mogą być przyjazne lub wrogie. Nauczyciel dostarczający uczniowi ciągłych przykrości bywa narażony na traktowanie go z ukrytą niechęcią. Z kolei ten, który stale pomaga dzieciom w ich dążeniach, nieustannie dodaje ducha w trakcie pokonywania różnych trudności i wspólnie cieszy się z ich powodzenia, będzie akceptowany i lubiany (Łaski 1999, s. 40).

Problem „trudnego ucznia” poddawany jest bardzo ożywionym dyskusjom. Mówiąc o „trudnych uczniach”, mamy na myśli tych uczniów, których cechują niskie osiągnięcia szkolne, niechęć wobec nauczyciela i szkoły, manifestowanie własnej nieograniczonej wolności, zachowania buntownicze. Często zdarza się, że wśród uczniów z problemami znajdują się tacy, którzy mają skomplikowaną sytuację rodzinną czy powikłania zdrowotne.

Jedną z *głównych przyczyn* trudności, jak pokazują najbardziej zaawansowane obecnie techniki neuroobrazowania, jest to, że mózg osób dorastających zmienia się intensywnie. Rozwijają się i wzmacniają połączenia, różnicują się drogi neuronalne, dojrzewają struktury mózgu. Zmiany neuroanatomiczne i metaboliczne stają się podłożem przeobrażeń w tak istotnych sferach, jak: funkcjonowanie poznawcze, ekspresja i kontrola emocji. Równocześnie w okresie adolescencji układ nerwowy człowieka jest szczególnie wrażliwy na urazy, adysfunkcje struktur mózgowych mogą skutkować np. podejmowaniem zachowań nadmiernie ryzykownych lub agresywnych (Daj, Chiu, Hendren 2005).

Zadaniem nauczyciela jest zdiagnozowanie i zrozumienie przyczyn trudności w funkcjonowaniu dziecka, a potem podjęcie trudu wspomoczenia go w procesie zmian i w realizacji oczekiwań związanych z rolą ucznia i wychowanka. W tym celu niezbędna staje się współpraca z innymi nauczycielami, psychologami, pedagogami, rodzicami bądź opiekunami dziecka. Powodzenie takich działań zależy może m.in. od charakteru wzajemnych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, a także od uwzględniania w tych interakcjach podmiotowego podejścia do wy-

chowanka. W artykule ukazano wagę wzajemnych relacji pomiędzy nauczycielem i dzieckiem.

Charakterystyka pojęcia „trudny uczeń”

W *Nowym słowniku pedagogicznym* można znaleźć odpowiedź na pytanie: *Kim jest trudny uczeń?* – „Uczeń trudny – uczeń nieprzystosowany społecznie i nie poddający się oddziaływaniu wychowawczemu” (Okoń 2004, s. 434). Ale nie ma tam odpowiedzi na pytanie: *Dlaczego uczeń jest trudny?* Każde dziecko przychodząc do szkoły, przynosi ze sobą pewne oczekiwania. Czasami jednak część z tych oczekiwań stanowi rodzaj iluzji, myślenia magicznego. „Chce przykładowo, aby nauczyciele i sama szkoła: były miejscem niezrównanej i nowej przygody oraz ciągłej zabawy, zaspokajały jego przeogromną ciekawość świata, były szansą poznania nowych kolegów i koleżanek, którzy zawsze go będą akceptować i lubić, sama nauka nie wiązała się z wysiłkiem i niepowodzeniami, nauczyciele byli zawsze sprawiedliwi w swych ocenach i bez względu na okoliczności mieli dla niego zawsze dużo czasu, jego błędy i nieodpowiedzialne zachowanie nie miały dużego znaczenia i były szybko (tak jak w rodzinie) puszczane w niepamięć” (Jagiella 2005, s. 11-12). Oczekiwania i pragnienia ucznia dość szybko zderzają się z rzeczywistością szkolną. „Możemy więc przyjąć, że uczeń trudny w prezentowanym przez siebie zachowaniu w sposób celowy i zamierzony, lub nie do końca sobie uświadamiany, stara się bojkotować czy w inny sposób unieważniać wysiłki wychowawcze i dydaktyczne szkoły oraz nauczyciela” (Jagiella 2005, s. 13-14).

Wśród przejawów zachowań trudnego ucznia można zaobserwować: negatywne formy (tak dominacyjne, jak i podporządkowane) zachowań osobowościowych (Сенько 2002, s. 125-128 [Sen'ko 2002, s. 125-128]), zachowanie, które utrudnia nauczycielowi prowadzenie zajęć, notoryczne spóźnianie się na lekcje, brak zadań domowych, złe oceny. Często występuje też agresja wobec rówieśników i dorosłych, niszczenie sprzętów szkolnych, lekceważący stosunek do nauczyciela. Bardziej zaawansowane problemy to: kłamstwa, wagarowanie, zażywanie narkotyków, spożywanie alkoholu, ucieczki z domu (Jagiella 2005, s. 14-15; Łyszek 2010, s. 63-75). Przyczyn złego zachowania ucznia można doszukiwać się w chęci zwrócenia na siebie uwagi innych – nauczycieli i rówieśników lub też w braku zainteresowania tematem, który jest właśnie omawiany na lekcji. Złe zachowanie ucznia może wynikać także z ukształtowanego przez środowisko domowe negatywnego nastawienia do szkoły lub nauczyciela. Ponadto – z poczucia niezrozumienia, samotności i przekonania, że nikt nie jest w stanie mu pomóc – z traktowania szkoły jako miejsca do rozładowania negatywnych emocji bądź wykorzystywania bezsilności nauczyciela. Lista ta nie jest pełna i może okazać się niewystarczająca dla wyjaśnienia powodów niewłaściwego zachowania ucznia (Jagiella 2005, s. 15-17).

Istnieją *modele rozumienia przyczyn trudności dziecka*, poprzez które możemy wyjaśnić, dlaczego uczeń postępuje w sposób naganny:

- *model biologiczny* – zakłada, że trudności ucznia są uwarunkowane genetycznie, taki się urodził, przyczyną mogą również być zmiany fizjologiczne (np. dojrzewanie płciowe);
- *model psychodynamiczny* – wyjaśnia, że u podłoża trudności leżą nieświadome konflikty, psychiczne urazy, a uczeń poprzez złe zachowanie stara się obronić przed przeżywaniem lęku z tym związanego;
- *model środowiskowy* – tłumaczy, że złe nawyki są skutkiem uczenia się i braku dostosowania do zmieniających się wymagań środowiska;
- *model poznawczy* – objaśnia, że przyczyny trudności ucznia tkwią w jego błędnych sądach o rzeczywistości, zaburzonym myśleniu;
- *model humanistyczny* – zwraca uwagę na istotną rolę wartości w życiu dziecka. Jeśli np. dziecko nie doświadcza poczucia akceptacji, godności, miłości, wówczas jego zachowanie staje się zaburzone;
- *model systemowy* – mówi, że źródła kłopotów wychowawczych tkwią w zaburzonym systemie, np. w systemie rodzinnym, w klasie, w szkole;
- *model interakcyjny* – dowodzi, że zaburzona komunikacja, zaburzone relacje ucznia z otoczeniem stają się przyczyną jego kłopotów (Jagięła 2005, s. 17-19, 41).

Uczniowi sprawiającemu trudności *warto przyjrzeć się* zgodnie z modelem systemowym, który daje możliwość zrozumienia, *gdzie tkwią źródła* kłopotów wychowawczych oraz konfliktów nauczycieli z uczniami. Często tacy uczniowie starają się wykorzystać dominacyjne formy zachowań osobowościowych i za wszelką cenę pokonać stojące mu na drodze przeszkody. Stosują negatywne strategie przetrwania, które często okazują się destrukcyjnymi; poprzez złe zachowanie manifestują swoją wolność i niezależność, chcą korzystać z tych możliwości, które są zakazane, a często nawet niewskazane dla nich i otoczenia. Powstaje wówczas sytuacja, w której uczniowie przeciwstawiają się nauczycielom. Bywa jednak i tak, że uczniowie szukają zrozumienia i wsparcia, a także oczekują pozytywnego do siebie stosunku nauczyciela oraz rówieśników. Niestety, rzadko to się udaje. Nauczyciele reprezentują bowiem świat dominujących dorosłych, którzy w rozumieniu uczniów chcą ograniczyć ich swobodę i dokonywanie przez nich samodzielnych wyborów. W takich okolicznościach mogą pojawić się *konflikty* pomiędzy nauczycielami a uczniami.

Charakterystyka typowych cech „trudnego ucznia”

W dostępnych źródłach można odnaleźć próby dokonania charakterystyki typowych cech „trudnych uczniów” i przejawów ich niezadowolających zachowań. Przedstawiona poniżej klasyfikacja nie uwzględnia wszystkich typów i właściwości dzieci sprawiających trudności, ale znacząco je porządkuje. W jej ramach

opisywane są następujące kategorie uczniów trudnych: 1) krnąbrny, zły uczeń; 2) ofiara; 3) biduła; 4) gaduła; 5) awanturnik; 6) błazen klasowy; 7) milczek; 8) mądrala; 9) przylepa; 10) zrzęda; 11) manipulator i 12) cham (Jagiella 2005, s. 41-63; Petlak 2007, s. 46-47).

1. „Krnąbrny, zły uczeń” – pod tym pojęciem rozumie się ucznia, który *źle się uczy, dokucza* kolegom, przeszkadza nauczycielom w prowadzeniu zajęć. Zadaniem nauczyciela jest dążenie do zmiany zachowania ucznia, ale konieczne staje się poznanie przyczyn opisanych trudności.

2. „Ofiara” – uczeń ten jest niezwykle skłonny do wszelkiego rodzaju *ustępstw wobec innych i podporządkowania się im*. Jawnie manifestuje swoje zagubienie i bezradność. Czuje się nieporadny, pokrzywdzony przez los czy otoczenie. Taki uczeń wpisuje się swoją rolą psychologiczną w pewien schemat określany w psychoterapii jako Trójkąt dramatyczny. Znajduje się na jednym z wierzchołków tego trójkąta. Na pozostałych usytuowane są role „prześladowcy” i „ratownika”. Wszystkie one wzajemnie uzupełniają się i warunkują. Tak więc życiowy nieudacznik, czyli „ofiara” znajdzie zawsze swojego „gnębiciela”. Ważne jest, aby nie był nim nauczyciel. Od nauczyciela oczekuje się przyjęcia roli kompetentnego ratownika, który pomaga ofierze.

3. „Biduła” – *zagubione dziecko*, które często podobne jest do typu zwanego „ofiara”. Swoją osobą wzbudza poczucie litości. Ucznia takiego cechuje życiowe niezdecydowanie, bezradność, egzystencjalne zagubienie. Wysyła sygnał do otoczenia – „zaopiekuj się mną, ale i tak nie sprostasz zadaniu”. Najprostsze polecenia czy zadania sprawiają mu kłopot. Otoczenie i rówieśnicy chętnie się nad nim litują. Zdarza się, że jest to dziecko faktycznie skrzywdzone, osierocone, pozbawione miłości ze strony rodziców, zagubione. Wrażliwi nauczyciele przejmują się, gdy patrzą na takiego ucznia i starają się pomóc mu wyjść z kręgu niemocy.

4. „Gaduła” – gadulstwem kontroluje rzeczywistość. Słowa dla gaduły stają się sposobem narzucania własnego porządku. Potrafi wyprowadzić z równowagi cierpliwego i wyrozumiałego nauczyciela. Niedopuszczalne jest jednak stosowanie wobec niego kar, ważne za to staje się wyznaczenie określonych ram poprzez ograniczenie treści i czasu wypowiedzi. Pocieszające jest to, że praca nad uczniem zwanym gadułą przynosi pozytywne rezultaty.

5. „Awanturnik” – zawsze prowokuje różnego rodzaju awantury w środowisku rodzinnym i wśród rówieśników w szkole. Przyczyn, dla których uczeń się tak zachowuje, może być dużo. Jeśli pominiemy ewentualne zaburzenia psychiczne, może chodzić o niedocenione uczucia w rodzinie, szkole, zespole klasowym lub odwrotnie – o dążenie do utrzymania przywódczego wpływu na klasę itp.

6. „Błazen klasowy” – często zdarza się, że jedna osoba w klasie przyjmuje pozę *błazna klasowego*. Uczeń ten jest nieszkodliwy dla klimatu klasy, a nawet może być czynnikiem pozytywnym, jeśli nie przeszkadza nauczycielowi w pracy bądź nie podważa jego autorytetu. Zaletą zachowania błazna klasowego jest to, że w klasie wszystko jest obracane w żart.

7. „Milczek” – w przeciwieństwie do gaduły, milczek nie nawiązuje kontaktu ani z nauczycielem, ani z uczniami. Przyczyną takiego zachowania mogą być czynniki wewnętrzne – silne stany lękowe, poczucie niepewności, ale także może być ono uwarunkowane chęcią prowokacji („zwróć na mnie uwagę!”). Często za wycofaniem i pasywnością kryją się kłopoty rodzinne. Postępowanie nauczyciela wobec milczka winny cechować zrozumienie i tolerancja.

8. „Mądrała” – za wszelką cenę *stara się być mądrzejszy od nauczyciela*. Dziecko zapewne było wychowywane w taki sposób, że dopiero w szkole może sobie pozwolić na zdobycie upragnionej przewagi nad rówieśnikami i nauczycielem. Bardzo często w domu ucznia mądrali dominującą rolę pełnił ojciec. Uczeń taki potrzebuje pozytywnego zaistnienia w klasie i partnerskich relacji z nauczycielem, co może przynieść korzyści zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi.

9. „Przylepa” – nauczyciela traktuje jako *obiekt wsparcia*. Uczeń ten jest uległy, w związku czym zasługuje na akceptację, zauważenie, natomiast unika odtrącenia lub wyrażanego wobec niego niezadowolenia. Nauczyciel bywa zaabsorbowany przylepą, gdyż uważa ona, że nauczyciel ma być do jej dyspozycji, odpowiadać na pytania, poświęcać jej czas. Jest natrętny i nie zna granic kiedy, co wypada zrobić. Nauczyciel radząc sobie z takim uczniem, winien wyznaczyć granice i postępować z nim konsekwentnie.

10. „Zrzęda” – określenie dotyczy ucznia, który wiecznie narzeka. Im bardziej nauczyciel stara się sformułować jednoznacznie swoje propozycje, tym bardziej spotyka się ze sprzeciwem ze strony ucznia zrzędy. Zachowanie to *ma najczęściej charakter obronny* i wystawione jest na próbę cierpliwości ze strony nauczyciela. Najlepszym wyjściem z sytuacji jest przyjęcie postawy wyrozumiałości oraz ignorowanie ciągłych narzekań i gderania, mając nadzieję, że wreszcie uczeń z niego zrezygnuje.

11. „Manipulator” – *uważa, że jego potrzeby są najważniejsze*, przedmiotowo traktuje innych, również nauczyciela. Wykorzystuje słabe strony innych ludzi do swoich celów. Manipulator uwielbia skarżyć, donosić na rówieśników, ale potrafi również skłócić ze sobą nauczycieli.

12. „Cham” – przejawia aroganckie zachowanie, nie szanuje innych. Wszyscy mają się dostosować do niego oraz do tego, czego on chce w danej chwili. Wulgarny czy ordynarny sposób bycia wystawia nauczyciela na najtrudniejszą próbę. Umiejętność podstawowa ze strony nauczyciela to bycie asertywnym i wyznaczenie nieprzekraczalnych granic.

Jednak warto zauważyć, że jest to podział *umowny*. Stąd też nie bierze on pod uwagę *wszystkich*, często *niezwykle złożonych*, aspektów omawianego zagadnienia. Ważne jest to, że zaliczając ucznia do tej lub innej charakterystyki, *dorósł nadaje mu etykietkę*, którą trudno zdjąć przez całe życie. Ta etykieta tworzy u dziecka konflikt wewnętrzny oraz prowokuje powstawanie konfliktów zewnętrznych. Prawdziwy nauczyciel powinien najpierw pomóc sobie w analizie problemów własnych oraz problemów dzieci, z którymi pracuje, aby następnie mógł im po-

magać. Często nauczyciel obarczony swoimi problemami nie jest w stanie pomóc uczniowi i uczeń wydaje się mu tym trudniejszy, im silniej nauczyciel odczuwa własne kłopoty i doświadcza braku satysfakcji w życiu zawodowym czy prywatnym. Analiza psychologiczna tych charakterystyk pokazuje, że w każdej z nich występuje nie tylko sam uczeń, ale *para* „nauczyciel-uczeń” i tylko *badanie interakcji* w tej parze pomoże znaleźć nie tylko przyczyny problemów dziecka, jego trudności w nauce i komunikacji z rówieśnikami, ale i możliwości rozwiązywania tych problemów oraz trudności.

Metoda

Cel badań – analiza porównawcza relacji nauczycieli i uczniów oraz zachowań osobowościowych nauczycieli i uczniów na podstawie samooceny i oceny ekspertowej nauczycieli i uczniów. Badania przeprowadzono wśród *nauczycieli* oraz *uczniów trudnych*. Uczestniczyło w nich 60 osób – 30 uczniów trudnych II klas gimnazjum (chłopcy – 57%, dziewczyny – 43%) oraz 30 nauczycieli (przeważały kobiety – 80%, natomiast badanych mężczyzn było 20%; przeważali nauczyciele uczący przedmiotów humanistycznych – 43%, przedmiotów przyrodniczych – 34% i najmniej badanych nauczało przedmiotów ścisłych – 23%; Bielsko-Biała, 2006-2007). W badaniu zastosowano sondaż diagnostyczny, ankietę, wywiad nauczycieli (żeby wyodrębnić uczniów trudnych) oraz autorską metodę *diagnozy zachowań osobowościowych* (Сенько 1998, 2002 [Sen'ko 1998, 2002]; Senko 2005, 2007, 2012). *Zachowanie osobowościowe* jest to zachowanie, którego podstawą z jednej strony są zwroty jednego człowieka do drugiego (w tym badaniu z jednej strony są relacje nauczyciela do ucznia oraz ucznia do nauczyciela), będące bezpośrednimi lub skrytymi *ambicjami*, z drugiej – odpowiedzi na te zwroty (ucznia do nauczyciela i nauczyciela do ucznia), które są bezpośrednim lub skrytym ich *uznaniem*. W odróżnieniu od zachowania komunikacyjnego i zachowania interaktywnego, które są przypisane wymianie informacji, organizacji i regulowaniu procesu współdziałania, głównym zadaniem zachowania osobowościowego jest uzgodnienie wzajemnych praw i obowiązków uczestników interakcji (nauczyciela i ucznia). Kluczowym pojęciem w tym układzie jest *status osoby* – pozycja człowieka w grupie, określona przez jego prawa i obowiązki. Podstawowymi wyjściowymi pozycjami do prezentowania *ambicji* są następujące aspekty: *dominacja-podporządkowanie*, *pozytywność-negatywność*, w konsekwencji czego pojawia się poziom *sukces-brak sukcesu* (w relacjach nauczyciela z uczniem oraz ucznia z nauczycielem). Te pozycje stanowią treść *ambicji* i ujawniają się w określonych formach zachowań osobowościowych tak nauczycieli, jak i uczniów. Podstawowymi formami *uznania* są *akceptacja-brak akceptacji*. Charakteryzują one stosunki międzyludzkie: *dominacja-podporządkowanie* i *pozytywność-negatywność*.

Proponowana metoda daje możliwość dość dokładnego badania różnych form zachowań osobowościowych, które przejawiają się we współdziałaniu międzyosobowym oraz dynamiki procesu współdziałania jednostek. W ramach metody diagnozy zachowania osobowościowego w tym badaniu wykorzystane techniki *samooceny* (nauczyciele oceniają swoje formy zachowań osobowościowych wobec uczniów i uczniowie oceniają swoje formy zachowań osobowościowych wobec nauczycieli) oraz techniki *oceny eksperckiej* (nauczyciele, jako eksperci, oceniają formy zachowań osobowościowych uczniów i uczniowie, jako eksperci, oceniają formy zachowań osobowościowych nauczycieli).

Do analizy statystycznej danych empirycznych stosowano standardowe procedury statystyczne w programie STATISTICA 6.0.

Wyniki

1. Analiza interakcji w diadzie nauczyciel-„dziecko trudne”

Badanie wypowiedzi nauczycieli i nastolatków, wykazało, że zarówno nauczyciele, jak i dorastający uczniowie, mają *odmienne spojrzenie* na wiele spraw.

1.1. **Nauczyciele** dokonali różnych wyborów odpowiedzi na temat „dzieci trudnych”. Zaznaczyli oni, iż:

1.1.1. w klasie mają dwóch lub mniej *uczniów trudnych* (57%), trzech, czterech lub pięciu uczniów trudnych (33%), więcej niż pięciu (10%);

1.1.2. w *klasie*, jak i w *szkole*, *panuje* normalna przyjazna atmosfera (87%), czasami powstają sytuacje trudne, które można charakteryzować jako napięte (13%);

1.1.3. w *jego klasie* nie zauważono dzieci będących ofiarą przemocy (60%), nie wie, czy taka sytuacja ma miejsce (23%), do klasy uczęszczają uczniowie będący ofiarami przemocy (17%);

1.1.4. aby *przeciwdziałać* młodzieżowemu „wybrykom” w *szkole*, należałoby pogłębić współpracę między rodzicami a nauczycielami lub poradniami pedagogicznymi (60%), zwiększyć dyscyplinę (23%), zmniejszyć ilość uczniów w klasie (13%), nie wiedzą, co należałoby zrobić (4%);

1.1.5. uczeń z trudnościami *prosi o pomoc* rodziców lub rodzinę (53%), rówieśników (27%), nauczycieli lub pedagogów (13%), nie wiedzą kogo (7%);

1.1.6. spotykali się z sytuacjami, w których uczniowie trudni *prosił o pomoc* (10%), nie pamiętają, czy taka sytuacja miała miejsce (18%), żaden z uczniów trudnych nie przyszedł prosić o pomoc nauczyciela (72%).

1.1.7. na terenie szkoły *występują* następujące zagrożenia – przemoc słowna i fizyczna (50%), alkohol i narkotyki (22%), próby szantażu, np. wyłudzenie pieniędzy (18%), inne patologie (7%), nie wiedzą nic na ten temat (3%);

1.1.8. nauczyciele bywają świadkami *negatywnych zachowań* uczniów na lekcjach – oszukiwania nauczycieli np. ściąganie (70%), przemoc w stosunku do kole-

gów (23%), przemoc słowną lub fizyczną w stosunku do nauczycieli (7%) lub innych negatywnych zachowań i nikt nie odpowiedział, że problem nigdy nie występował;

1.1.9. w pracy nauczyciela z uczniem trudnym *największą* satysfakcję daje pomoc uczniowi w jego życiu (57%), zaufanie ze strony ucznia (23%), sukcesy w ramach możliwości ucznia (17%), pomoc w przejściu do następnej klasy (3%);

1.1.10. nauczyciel *najwyżej sobie ceni* pracowitość uczniów (67%), poczucie humoru (20%), koleżeństwo wobec innych (13%).

1.2. **Uczniowie** – odbierani przez nauczycieli jako „dzieci trudne” – też dokonali różnych wyborów odpowiedzi, czasem *dość zaskakujących*. Uczniowie zaznaczają, iż:

1.2.1. w *sytuacjach trudnych* lub *budzących niepokój* nie zwróciliby się do nikogo (62%), porozmawialiby z rówieśnikami (23%), zwróciliby się do rodziców lub opiekunów (13%) i zwróciliby się do nauczycieli (2%);

1.2.2. często spotkają się uczniowie z *wyzwiskami* ze strony nauczycieli (67%);

1.2.3. nauczyciele *nie mają dobrego podejścia do uczniów* (54%), w szkole panuje niemiła atmosfera (27%), w szkole się nudzi (17%), lubi szkołę (2%);

1.2.4. nauczyciele są nerwowi w stosunku do uczniów (23%);

1.2.5. nauczyciele *bardziej lubią* uczniów aktywnych, którzy się starają (57%) oraz lizusów (23%), uczniów pokornych (13%) i posłusznych (7%);

1.2.6. oni (uczniowie) *dokładnie nie wiedzą, czego od nich oczekują nauczyciele* (39%), czasami nie potrafią zrozumieć nauczycieli (42%);

1.2.7. *najczęściej w szkole przeżywają* napięcie (41%) i odczuwają krzywdę (36%);

1.2.8. *niechętnie opowiadają o szkole* i o stosunkach z nauczycielami w domu (33%), uważają, że nikogo w domu nie interesuje, co dzieje się w szkole (27%).

2. Analiza porównawcza relacji nauczycieli i uczniów

Wyniki tej analizy pokazują, że:

2.1. Ważną kwestią jest **obraz nauczycieli w oczach uczniów**, a konkretnie próba odpowiedzi na pytanie dotyczące *autorytetu* nauczyciela:

- większość nauczycieli (89,5%) czuje się autorytetem bądź ideałem dla uczniów,
- jednak większość uczniów (73%) jest zdania, iż nauczyciele nie są dla nich autorytetem.

2.2. Analiza odpowiedzi na pytania związane z **konfliktami pomiędzy nauczycielami i uczniami** pokazuje:

- zdaniem nauczycieli (64%) i uczniów (17%) konflikty podczas ich wzajemnych oddziaływań nie występują zbyt często;
- oprócz tego uczniowie (67%) uważają, iż konflikty z nauczycielami doprowadzają do pogorszenia ich stosunków oraz psują klimat panujący w ich klasie.

Jak wykazują powyższe wyniki, *istnieje różnica* w widzeniu sytuacji szkolnej oczami nauczyciela i „ucznia trudnego”. Niektóre problemy uczeń odbiera inaczej niż nauczyciel. Nauczyciele nie posiadają pełnej wiedzy o sytuacji panującej

w szkole i w rodzinie uczniów, nie mówią o wpływie własnego zachowania i własnych poglądów na tę sytuację. Istnieją różne *zaburzenia w interakcjach* nauczyciel-„uczeń trudny”:

- „uczniowie trudni” posiadają własny pogląd na relacje z nauczycielem;
- nauczyciel też posiada własny pogląd na relacje z „uczniem trudnym”;
- istnieją problemy w porozumiewaniu się między nauczycielami i uczniami;
- różnica między poglądami nauczycieli a „dzieci trudnych” na wzajemne interakcje *sprzyja powstawaniu konfliktów* w klasie.

Uzyskane wyniki pokazują, na ile ważna jest dalsza głęboka analiza takich *form zachowań osobowościowych* zarówno nauczycieli, jak i uczniów, które powodują problemy i konflikty w kontaktach międzysobowych.

3. Analiza zachowań osobowościowych nauczycieli wobec „uczniów trudnych” na podstawie samooceny nauczycieli

Wyniki tej analizy pokazują, że charakterystycznymi formami *zachowań osobowościowych nauczycieli* w stosunku do „uczniów trudnych”, są:

3.1. formy *dominacyjne* (77%); wśród nich formy *pozytywnej dominacji* (47%), które charakteryzują się zachowaniami typu: „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” oraz formy *negatywnej dominacji* (30%), które charakteryzują się zachowaniami typu: „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;

3.2. formy *podporządkowania* (23%); wśród nich formy *pozytywnego podporządkowania* (12%), które charakteryzują się zachowaniami typu: „zgadza się”, „angażuje się”, „jest posłuszną”, „ufa” oraz formy *negatywnego podporządkowania* (11%), które charakteryzują się zachowaniami typu: „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;

3.3. *formy pozytywności* (80%) charakteryzują się zachowaniami typu: „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa”;

3.4. *formy negatywności* (20%) charakteryzują się zachowaniami typu: „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

4. Analiza zachowań osobowościowych nauczycieli wobec „uczniów trudnych” na podstawie ocen eksperckich „uczniów trudnych”

Wyniki tej analizy pokazują, że z punktu widzenia uczniów, dla nauczycieli charakterystyczne są następujące formy zachowań w stosunku do nich:

4.1. formy *dominacyjne* (85%); wśród nich formy *pozytywnej dominacji* (28%), które charakteryzują się zachowaniami typu: „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” oraz formy *negatywnej dominacji* (57%), które charakteryzują się zachowaniami typu: „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;

4.2. formy *podporządkowania* (15%); wśród nich formy *pozytywnego podporządkowania* (5%), które charakteryzują się zachowaniami typu: „zgadza się”, „an-

gażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” oraz formy *negatywnego podporządkowania* (10%), które charakteryzują się zachowaniami typu: „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;

4.3. *pozytywność* (38%), która charakteryzuje się zachowaniami typu: „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa”;

4.4. *negatywność* (62%), która charakteryzuje się zachowaniami typu: „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

5. Analiza porównawcza zachowań osobowościowych nauczycieli wobec „uczniów trudnych” na podstawie samooceny nauczycieli oraz na podstawie oceny eksperckiej uczniów

Wyniki tej analizy pokazują, że **nauczyciele** uważają, iż w ich zachowaniu osobowościowym jest dużo dominacji w stosunku do „uczniów trudnych”, ale występuje przewaga *pozytywnych* form zachowań ($r=0,62$, przy $p<0,01$). Taka sytuacja może być bardzo dobra dla ustalenia *pozytywnych* emocjonalnych kontaktów pomiędzy nauczycielem a „ucznem trudnym”. Oprócz tego formy *negatywnej dominacji* i *negatywnego podporządkowania*, które nauczyciele, ich zdaniem, wykorzystują wobec uczniów – mogą prowokować różnego rodzaju *konflikty*.

„**Uczniowie trudni**” zauważają, iż w zachowaniu osobowościowym nauczycieli w stosunku do nich jest dość dużo form *negatywnej dominacji*, ale są i formy *pozytywnej dominacji* oraz *negatywności*, jak i *pozytywności* ($r=0,59$, przy $p<0,01$). Przy czym występuje przewaga *negatywnych dominacyjnych i negatywnych podporządkowanych* form zachowań osobowościowych ($r=0,61$, przy $p<0,01$). Taka sytuacja może być niekorzystna dla ustalenia *pozytywnych* emocjonalnych kontaktów pomiędzy nauczycielem a „ucznem trudnym”. Oprócz tego formy *negatywnej dominacji* i *negatywnego podporządkowania*, które nauczyciel, zdaniem uczniów, wykorzystuje wobec nich – mogą prowokować *nieporozumienia, konflikty i negatywny stosunek* do szkoły.

6. Analiza zachowań osobowościowych „uczniów trudnych” na podstawie ich samooceny

Wyniki tej analizy pokazują, iż dla nich charakterystycznymi formami w stosunku do nauczycieli są:

6.1. formy *negatywnego podporządkowania* – „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” (40%);

6.2. *negatywnej dominacji*, a więc zachowania typu: „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada” (23%);

6.3. formy *pozytywnego podporządkowania*, które charakteryzują się zachowaniami typu: „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” preferuje nieco mniej uczniów (32%);

6.4. formy *pozytywnej dominacji*, a więc zachowania typu: „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” (5%);

6.5. formy *pozytywności* – „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” charakterystyczne są dla 1/3 uczniów (37%);

6.6. formy *negatywności*, które charakteryzują się zachowaniami typu: „zmuśza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” występują u 2/3 uczniów (63%).

7. Analiza zachowań osobowościowych „uczniów trudnych” na podstawie oceny eksperckiej nauczycieli

Wyniki tej analizy pokazują, że z punktu widzenia nauczycieli dla „uczniów trudnych” charakterystyczne są następujące formy zachowań w stosunku do nich:

7.1. formy *dominacji* (66%), tak *pozytywnej*, a więc zachowania typu: „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” (20%), jak i *negatywnej* – takie formy, jak: „zmuśza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada” (46%);

7.2. formy *podporządkowania* (34%), tak *pozytywnego*, które charakteryzują się zachowaniami typu: „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa” (10%), jak i *negatywnego*, które charakteryzują się zachowaniami typu: „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” (24%);

7.3. formy *pozytywności* – „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa” (30%);

7.4. formy *negatywności*, które charakteryzują się zachowaniami typu: „zmuśza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” (70%).

8. Analiza porównawcza zachowań osobowościowych „uczniów trudnych” na podstawie ich samooceny oraz na podstawie oceny eksperckiej nauczycieli

Wyniki tej analizy pokazują, iż „**uczniowie trudni**” zauważają w swoim zachowaniu osobowościowym dużo *podporządkowania* w stosunkach do nauczycieli. W zależności od tego, jakie formy dominacji wykorzystują nauczyciele, uczniowie *podporządkowują się* w sposób pozytywny lub w sposób negatywny ($r=0,58$, przy $p<0,01$). Uczniowie zauważają, że w ich zachowaniu są także formy *dominacji* – w większym stopniu *negatywnej*. Taka sytuacja w stosunkach uczniów do nauczycieli *nie pozwala* mieć komfort emocjonalny z nauczycielami. Razem z tym formy *negatywnej dominacji* i dużo *negatywności* mogą prowokować różnego rodzaju *problemy i konflikty*.

Nauczyciele uważają, iż w zachowaniu osobowościowym „uczniów trudnych” w stosunku do nich dość dużo jest form *dominacji* ($r=0,61$, przy $p<0,01$). Taka sytuacja nauczycielom bardzo się *nie podoba*. Przy tym przewaga oddana jest *negatywnym* formom zachowań osobowościowych ($r=0,58$, przy $p<0,01$). Taka sytuacja

nie może być dobra dla ustalenia *pozytywnych* kontaktów pomiędzy nauczycielem a uczniem i może prowokować dość dużo *konfliktów*.

Zakończenie

Wyniki badań pokazują, że *istnieją różnice* w poglądach nauczycieli na swoje formy zachowań osobowościowych wobec „uczniów trudnych” a poglądami uczniów:

- nauczyciele liczą, że oddają oni przewagę *dominacyjno-pozytywnym* formom i często nie mogą zrozumieć, dlaczego im tak trudno ustalić *pozytywne* emocjonalne kontakty z „uczniem trudnym” i dlatego tak często w klasie powstają różnego rodzaju *konflikty*;
- „uczniowie trudni” uważają, iż w zachowaniu osobowościowym nauczycieli w stosunku do nich przewaga oddana jest *negatywnym dominacyjnym i negatywnym podporządkowanym* formom zachowań osobowościowych i taka sytuacja prowokuje *nieporozumienia, konflikty* i *negatywny stosunek* uczniów do szkoły.

Nauczyciel, jeżeli tego chce, *może* zmienić negatywny stosunek ucznia do szkoły oraz do nauczycieli, zmieniając swój stosunek do niego. Natomiast, *nastolatek*, niestety, dojrzewając *czasem nie chce* skorzystać z dodatkowego wsparcia od wychowawcy. Dlatego nie da się dorastać bez popełniania błędów, niekiedy nawet tych największych.

Badania własne potwierdzają, że komunikacja w środowisku szkolnym stanowi jedno z *najczęstszych źródeł komfortu oraz dyskomfortu*, zarówno *dla dzieci*, jak i *dla osób dorosłych*. Nawiązanie kontaktu z „trudnym dzieckiem” wymaga od nauczyciela stworzenia przyjaznej atmosfery. Poczucie bezpieczeństwa dziecka sprawi, że dziecko otworzy się, a nauczyciel lepiej pozna jego i swoje problemy, i znajdzie sposób na pomoc. Uzyskane rezultaty mają wartość poznawczą oraz praktyczną.

Poznawcza ich wartość polega na tym, że w artykule szczegółowo opisano formy *zachowań osobowościowych* nauczycieli i uczniów w ich wzajemnych relacjach; pokazano, na ile ważne jest w teoretycznej i empirycznej analizie komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, który ma problemy w zachowaniu, zwrócenie uwagi nie tylko na to, w jaki sposób nauczyciel odbiera zachowanie oraz charakterystykę osobowości ucznia, ale i na to, jak uczeń widzi swojego nauczyciela. Oprócz tego, wyniki pokazują konieczność dalszej głębokiej empirycznej analizy *form zachowań osobowościowych* zarówno nauczycieli, jak i uczniów, które powodują komfort emocjonalny lub problemy i konflikty w kontaktach międzyosobowych.

Przypatrując się opisanym wynikom, można stwierdzić, że dla ucznia nauczyciel i dla nauczyciela uczeń, są ważnym punktem odniesienia oraz że istnieje wzajemny związek pomiędzy zachowaniem osobowościowym nauczyciela a zachowaniem osobowościowym ucznia z problemami w zachowaniu. *Pozytywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym nauczyciela tworzy warunki dla powstania *pozy-*

tywnego podporządkowania w zachowaniu osobowościowym uczniów, również i *pozytywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym uczniów może tworzyć warunki dla powstania form *pozytywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowościowym nauczycieli. Taka sytuacja jest bardzo ważnym czynnikiem *rozwoju osobowościowego ucznia i jego stosunku do nauki* oraz prowadzi do *komfortu pomiędzy nauczycielem a uczniem*, co w efekcie daje możliwość odniesienia *sukcesu* nie tylko w komunikacji i ich wzajemnych relacjach, ale i w nauce.

Poza tym *negatywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym nauczycieli tworzy warunki dla powstania *negatywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowościowym uczniów i jest jedną z głównych przyczyn powstawania u nich problemów w zachowaniu. Również *negatywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym uczniów może tworzyć warunki dla powstania form *negatywnej dominacji* oraz *negatywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowościowym nauczycieli. Taka sytuacja jest czynnikiem powstawania konfliktów pomiędzy nauczycielami a uczniami, przeszkadza *pozytywnemu rozwojowi osobowościowego ucznia i ich pozytywnemu stosunkowi do nauki*, co w efekcie prowadzi do dyskomfortu we wzajemnych relacjach nauczycieli i uczniów oraz w komunikacji pomiędzy nimi, a także w komunikacji całego środowiska szkolnego.

Praktyczna wartość wyników polega na tym, że mogą one być wykorzystane w pracy psychologów oraz pedagogów-terapeutów z nauczycielami, uczniami i rodzicami w ramach programów rozwojowych, terapeutycznych i korekcyjnych oraz w pracy z przyszłymi nauczycielami w ramach przygotowania ich w szkołach wyższych do rozwiązywania podobnych problemów w pracy zawodowej.

Bibliografia

1. Bajan M., Żurek S. J., red. (2011). *Etyka nauczyciela*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
2. Chętkowski D. (2010). *Nauczycielskie perypetie*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
3. Daj J., Chiu S., Hendren R. L. (2005). *Struktura i funkcja mózgu nastolatka. Wyniki z badań z neuroobrazowania*. W: Flaherty L. T., ed. *Adolescent Psychiatry*. Annals of the American Society for Adolescent Psychiatry, 29, 175-215. Hillsdale: The Analytik Press Inc.
4. Hamer H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.
5. Jagiełła J. (2005). *Trudny uczeń w szkole*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
6. Łaski A. (1999). *O wychowaniu. Sentencje – myśli – aforyzmy*, Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa.

7. Łysek J. (2010). *Od konfliktu w klasie szkolnej do porozumienia bez przemocy*. Nauczyciel i Szkoła, 1-2(46-47), 63-75.
8. Mieszalski S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
9. Okoń W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
10. Petlak E. (2007). *Klimat szkoły. Klimat klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
11. Robertson J. (1998). *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
12. Rogers B. (2006). *Trudna klasa: Opanować, wychować, nauczyć...* Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
13. Сенько Т. В. (1998). *Психология взаимодействия: Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения*. Минск: Издательство Карандашев [Sen'ko T. V. (1998). *Psihologiâ vzaimodejstviâ: Čast' vtorajâ: Diagnostika i korekciâ ličnoctnogo povedeniâ*. Minsk: Izdatel'stvo Karandašev].
14. Сенько Т. В. (2002). *Психология взаимодействия: Часть четвертая: Истоки агрессивного поведения детей*. Минск: Издательство Карандашев [Sen'ko T. V. (2002). *Psihologiâ vzaimodejstviâ: Čast' četvërtaâ: Istoki agressivnogo povedeniâ detej*. Minsk: Izdatel'stvo Karandašev].
15. Senko T. (2005). *Ogólna charakterystyka metody diagnozy zachowania osobowościowego*. W: Czubala D., Grzybek G., red. *Zagadnienia społeczne: Wychowanie regionalne, opieka socjalna, pomoc psychologiczna: Oświata i kultura na Podbeskidziu*. t. 2, 219-224. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.
16. Senko T. (2007). *Metoda diagnozy zachowań osobowościowych*. W: Karandašev Y., Senko T., red. *Studia Psychologiczno-Pedagogiczne*. t. 1, 215-230. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej.
17. Senko T. (2012). *Analiza porównawcza relacji matki z synem oraz ich zachowań osobowościowych*. Horyzonty Psychologii, 2, 105-118.
18. Szoltysek A. (2010). *O etyce nauczycielstwa*. Nauczyciel i Szkoła, 1-2(46-47), 27-42.

Bernadeta Lelonek-Kuleta

Katedra Zdrowia Publicznego, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Wiara w szczęśliwy los drogą do cierpienia? Patologiczny hazard w podejściu poznawczym

Believing in the good fortune is the way to suffering? Pathological gambling in the cognitive approach

Streszczenie

Dążenie do szczęścia jest naturalnym pragnieniem wpisanim w istotę człowieczeństwa. Pojęcie szczęścia ma jednak charakter subiektywny, w związku z czym dążenie do niego nie zawsze zakłada działania konstruktywne. Współczesne czasy narzucają specyficzne rozumienie szczęścia – z wyakcentowaniem unikania przykrych doświadczeń i korzystania z ogólnodostępnych dóbr materialnych. Unikanie przykrości natomiast zakłada nierzadko ucieczkę od życia, którego nieodłączny element stanowią trudne doświadczenia. Granie hazardowe w takim kontekście staje się dużą pokusą – jako potencjalne źródło dóbr materialnych, a zarazem sposób na przynajmniej chwilowe oderwanie się od trudności życia. Artykuł prezentuje uzależnienie od grania hazardowego w ujęciu poznawczym, gdzie kluczowe są błędy poznawcze, na bazie których zaburzenie to rozwija się. Zaburzone myślenie gracza odnosi się do wiary w wygraną i ignorowania pojęcia przypadku, na którym opiera się hazard. Wiara w „szczęśliwy los” staje się zatem początkiem cierpienia, które rodzi patologiczny hazard. Artykuł prezentuje także możliwości działań pomocowych opartych na podejściu poznawczym, skierowanych wobec graczy uzależnionych.

Summary

The pursuit of happiness is a natural desire inherent in the essence of humanity. The concept of happiness is subjective in nature, and therefore the search for it not always assumes constructive actions. Contemporary times impose a specific understanding of happiness – with an emphasis on avoiding unpleasant experiences and making use of widely accessible material goods. Avoiding unpleasantness often implies escape from life, difficult experiences being its integral components. Gambling in this context becomes a great temptation – as a potential source of material goods, and also a way to escape from life struggles, at least momentary. The article presents the addiction to gambling from a cognitive perspective, where cognitive errors are essential as they become a base for the development of a disorder. Disorganized thinking of a player refers primarily to two aspects: believing in winning and ignoring chance, on which gambling is based. Believing in 'good fortune' is the beginning of suffering, which consequently leads to pathological gambling. The article presents the possibilities of aid activities based on the cognitive approach, addressed to pathological gamblers.

Słowa kluczowe: uzależnienie, hazard, psychologia poznawcza, błąd, szczęście, terapia

Keywords: addiction, gambling, cognitive psychology, errors, chance, therapy

Wstęp

Dążenie do szczęścia jest naturalnym pragnieniem wpisanym w istotę człowieczeństwa. Szczęście posiada różne znaczenia i wymiary. Poczynając od zbawienia, które dla człowieka wyznającego wiarę w Istotę Wyższą – Boga, stanowi cel życia i ostateczne szczęście, przechodzimy przez wizję szczęścia, jako działania zgodnego z naturą (Arystoteles), lub zgodnie z wolą Allaha (islam) czy też wyzbycie się wszelkich pragnień (buddyzm). Dochodzimy wreszcie do wizji szczęścia jako sumy przyjemności życiowych (epikureizm). Wszystkie te stany i działania utożsamiane są ze szczęściem, skąd może wynikać trudność w jednoznacznym zdefiniowaniu tego pojęcia.

Biorąc pod uwagę fakt bardzo subiektywnego doświadczania i pojmowania szczęścia, nie powinno zdziwić powiązanie tego stanu także z sytuacjami niekorzystnymi, czy nawet szkodliwymi dla człowieka, w tym między innymi z uzależnieniami. Anna Dodziuk stwierdza, że każde zachowanie, które traktowane jest jako „droga na skróty” do osiągnięcia szczęścia albo zmniejszenia cierpienia może stać się nałogiem (Dodziuk, Kapler 2007). Dlaczego jednak człowiek w przeróżnych zachowaniach poszukuje stanu idealnej harmonii i spełnienia? Jerzy Mellibruda zwraca uwagę na fakt, iż zachowaniom nałogowym towarzyszą specyficzne, intensywne stany emocjonalne, przypominające stany ekstazy, lub też stany głębokiej relaksacji, podczas których zmienia się świadomość człowieka (Mellibruda, Sobolewska-Mellibruda 2006). Ich doświadczanie staje się celem człowieka uzależnionego, a istota uzależnienia sprowadza się do próby całkowitego kontrolowania swych stanów emocjonalnych, doświadczania przyjemności czy też eliminowania emocji przykrych. To właśnie przyjemność współczesny człowiek utożsamia ze szczęściem, stąd możliwość wpływania na własne emocje może wyrażać jego odwieczną tęsknotę za szczęściem (Mellibruda).

Taki sposób pojmowania własnego spełnienia i dobrostanu po części ukształtowała w człowieku kultura, która wyeliminowała z życia cierpienie i odebrała mu wartość sensotwórczą (Dodziuk, Kapler 2007). Doprowadziło to do sytuacji, w której człowiek stara się za wszelką cenę unikać cierpienia, które dawniej stanowiło nieodłączny element wzrostu i dojrzewania – o czym mówi m.in. Kazimierz Dąbrowski w swojej Teorii Dezintegracji Pozytywnej (Dąbrowski 1979). Podejmuje on zatem gonitwę za nieustanną przyjemnością, tracąc świadomość tego, że nie jest w stanie ze swojego życia całkowicie wyeliminować bólu. Goniąc za szczęściem, zatracą się na drogach, które nie prowadzą do zamierzonego celu, ale generują coraz większe cierpienie. Artykuł ma na celu przybliżenie problematyki poszukiwania szczęścia w graniu hazardowym, a także zaprezentowanie patologicznego hazardu w nurcie poznawczym wraz z propozycją form pomocy osobom uzależnionym od grania, wykorzystywanych m.in. w Kanadzie.

Pojęcie szczęścia a gra hazardowa

Podjmując problem wiary w szczęśliwy los w hazardzie, warto wyjść od zdefiniowania kluczowych takich pojęć, jak: gra i gra hazardowa. Według Johana Huizingi gra jest działaniem „pozbawionym jakichkolwiek korzyści materialnych i wszelkiego rodzaju użyteczności” (Huizinga 1998, s. 49). Roger Caillois zwraca także uwagę na aspekt grania, jakim jest nieproduktywność (Caillois 1997). Gry hazardowe definiowane są natomiast jako „gry, których rezultat powoduje zysk lub stratę materialną gracza i zależy wyłącznie lub prawie wyłącznie od przypadku (gry losowe)” (*Encyklopedia* [on-line]), według *Słownika języka polskiego* są to: „gry lub zakłady, w których stawką są pieniądze, ryzykowne przedsięwzięcie, którego wynik zależy od przypadku, daw. przypadek, traf” (*Słownik języka polskiego* [on-line]). Gra hazardowa stanowi zatem szczególny rodzaj gry, w której pojawia się odróżniający ją czynnik, jakim jest możliwość odniesienia korzyści materialnych. Korzyści te jednak zakładają konieczność poniesienia pewnego ryzyka, co wyraża tłumaczenie angielskiego słowa *hazard*: ryzyko, niebezpieczeństwo. Co ciekawe, słowo to posiada także znaczenie „los szczęścia”, w którym może kryć się ta właśnie pokusa pociągająca do gry. Nawiązując do etymologii, warto sięgnąć jeszcze do języka francuskiego, w którym *hasard* oznacza ryzyko, ale również przypadek i los. Idąc krok dalej, nie sposób pominąć francuskiego słowa *chance*, które oznacza przypadek, ale również powodzenie, traf, los, szansę i wreszcie szczęście. Samo zatem określenie gier hazardowych kryje w sobie wieloznaczność (już na poziomie definiowania), a także możliwość różnorodnej interpretacji, co w dużej mierze wyraża specyfikę grania hazardowego – kryjącego w sobie nadzieje, marzenia, sny o lepszym świecie, tęsknoty, ale także duże cierpienie.

Podsumowując, aby dana gra została zaliczona do gier hazardowych, musi spełniać określone kryteria, do których należą:

- spełnianie definicji gry – charakter rozrywki, brak elementu przymusu, ustalone z góry reguły przebiegu, angażowanie przynajmniej dwóch uczestników i możliwość rywalizowania (uczestnikami niekoniecznie muszą być ludzie);
- wynik zależny od przypadku – w mniejszym lub większym stopniu, nie opiera się tylko na umiejętnościach gracza;
- aspekt materialny – możliwość poniesienia zysku lub straty materialnej (stawką może być praktycznie wszystko, co przedstawia dla gracza jakąkolwiek wartość), (Lelonek-Kuleta 2012, s. 12-13).

Analizując racjonalnie definicję hazardu, można wywnioskować, że aby spełniał on swoją pierwotną rolę – tzn. stanowił źródło rozrywki i przyjemności, gracz musi zawsze uwzględniać możliwość straty materialnej, nie powinien liczyć na żaden wynik ani próbować go przewidywać. Strata powinna być wpisana w doświadczanie przyjemności grania, gdyż praktycznie każda rozrywka wymaga nakładów finansowych – czy jest nią sport, czy koncert, czy gra towarzyska itd., potrzebny jest odpowiedni sprzęt, specjalne miejsce i inne środki, które należy

opłacić. Gracz, który ocenia hazard czysto racjonalnie teoretycznie powinien potrafić czerpać z niego samą tylko przyjemność.

Doświadczenie szczęścia a uzależnienia

Ludzka sfera poznawcza nie funkcjonuje wyłącznie w oparciu o mechanizmy racjonalnej oceny rzeczywistości. Jak pisze A. Dodziuk: „Wszyscy w jakiś sposób zniekształcamy obraz rzeczywistości stosownie do swoich potrzeb i potem płacimy za to, bo przestajemy widzieć, jaka ona jest naprawdę. Wszyscy uciekamy od cierpienia, odcinając się – za cenę ulgi – od własnych uczuć i tracąc odporność psychiczną. Wszyscy w jakiejś części rezygnujemy z autorstwa tego, co robimy, zwalając winę na okoliczności i innych ludzi, a potem mamy pretensje, że nie wszystko toczy się po naszej myśli. Taka jest po prostu natura człowieka” (Dodziuk, Kamecki 1994, s. 255-256). Autorka przyjmuje, że ludzie ze swojej natury bronią się przed kontaktem ze światem takim, jaki jest on naprawdę, gdyż wtedy byłby on zbyt trudny (a może tylko dyskomfortowy, a tego nie chcą?). Człowiek dostosowuje zatem własne mechanizmy poznawcze do tego, aby chroniły go przed tym, co nieprzyjemne, bolesne czy wymagające wysiłku.

J. Mellibruda (on-line) wyjaśnia ten mechanizm istnieniem w umyśle człowieka dwóch sfer i funkcji: myślenia racjonalno-logicznego oraz myślenia magiczno-życzeniowego. Drugi sposób myślenia polega na bardzo silnej i bezpodstawnej wierze w to, co człowiek sam wymyślił po to, by widzieć świat, jakim chciałby, żeby był, a nie jakim jest naprawdę i dzięki temu, by żyło mu się łatwiej. Według Mellibrudy ta funkcja umysłu ma charakter podstawowy i pierwotny oraz działa w sposób automatyczny, zniekształcając obraz rzeczywistości w celu ochrony człowieka przed poczuciem zagrożenia, lękiem i niepokojem. Uaktywnia się ona szczególnie w sytuacjach, w których człowiek nie radzi sobie z realnymi trudnościami i przynosi ulgę, usuwając sygnały o zagrożeniu, tworząc fałszywy obraz rzeczywistości i łudząc możliwością dobrostanu uzyskanego przy pomocy nałogów. W takich sytuacjach umysł funkcjonuje w sposób rozdwojony, ponieważ jest w stanie zachować pełną sprawność w sferach życia niezwiązanych z nałogiem, natomiast w odniesieniu do nałogu tworzy całkowicie fałszywe przekonania, które mają za zadanie podtrzymanie go, poprzez zakłócenie zdrowej oceny zaburzonych działań. Autor zwraca także uwagę na związek nałogów ze współczesnym pojmowaniem szczęścia, pisząc, że człowiek obecnie ma poczucie, iż musi być bezwzględnie szczęśliwy, że jest to wręcz jego obowiązkiem (Mellibruda, on-line). W związku z tym, że szczęście nie pojawia się na zawołanie, czuje on konieczność wypracowania sposobu na wywoływanie go w sposób celowy, w pożądanym przez siebie miejscu i czasie. Odpowiednim do tego narzędziem stają się zatem substancje psychoaktywne oraz wszelkiego rodzaju zachowania, dzięki którym można zmieniać stan świadomości, poprawiać samopoczucie czy odrywać od codziennych problemów.

Wiara w szczęśliwy los w hazardzie

Istnieją różne wyjaśnienia skłonności ludzi do grania hazardowego. Hazard pomaga w regulowaniu emocji, stanowi ucieczkę od problemów, alternatywę dla życia towarzyskiego (jest jego namiastką, dając poczucie posiadania szerokich relacji społecznych), niesie nadzieję na awans społeczny itp. (Minet i in. 2004). Pragnienie wygranej finansowej wymieniane jest jednak jako jeden z silniejszych motywów grania (Ladouceur 2004). Klasycznym już przykładem gracza hazardowego, pragnącego szybkiej wygranej w celu „podreperowania” własnej sytuacji, jest opisany w powieści *Gracz* Fiodora Dostojewskiego – Aleksy Iwanowicz (Dostojewski 1964). Współcześni „Iwanowicze” są bardzo podobni – w świecie, w którym sławę i bogactwo zdobywa się błyskawicznie, w młodym wieku i bez większych wysiłków, pokusa fortuny zdobytej w ciągu jednej nocy jest bardzo nęcąca. Taka wygrana jawi się jako rozwiązanie wszelkich problemów życiowych oraz wspaniała perspektywa związana z nagłym awansem społecznym. Co ciekawe, pomimo świadomości charakteru gier hazardowych (oparte na przypadku, z wynikiem niemożliwym do przewidzenia), ludziom bardzo trudno przyjąć fakty i zrezygnować z wiary w szczęśliwy los.

Interesujące badania terenowe obrazujące szereg przekonań dotyczących możliwości wygranej w hazardzie, a także pojmowania przez ludzi grania hazardowego przeprowadzone zostały w 2004 roku (Colonna-Romano, Solene 2004). Przykładowo, gracze hazardowi przyznawali się do tego, że traktują postawione w grze pieniądze jako inwestycję lub lokatę w przekonaniu, że prędzej czy później przyniesie ona zysk. Interesujące przekonanie wyrażał nielegalny imigrant nieposiadający możliwości zabezpieczenia sobie finansowo w przyszłości. Traktował on granie na wyścigach konnych jako „kasę emerytalną” o międzynarodowym i uniwersalnym charakterze, która pozwala mu na długoterminowe oszczędzanie. Wyrażał przekonanie, że pieniądze przez lata stawiane na wyścigach mają wartość składek emerytalnych i kiedyś zostaną mu „zwrócone” w formie trafienia wielkiej wygranej. Twierdził nawet, że najuczciwiej byłoby, gdyby wszystkie kupony z zakładami były podpisywane, dzięki czemu PMU (francuskie wyścigi konne) po dwudziestu latach wiedziałoby komu należy wypłacić pieniądze za „wierne oszczędzanie”.

Badania te potwierdziły także zjawisko ignorowania przez hazardzystów pojęcia przypadku. Pomimo tego, iż na poziomie deklaratywnym wszyscy twierdzą, że żadna strategia grania, jak bardzo złożona by nie była, nie przynosi lepszych rezultatów niż granie na „chybił trafił”, okazywało się, że ich zachowanie przeczy tym deklaracjom. Gracze wyścigów próbowali stosować różne strategie, w tym prowadzenie własnych klasyfikacji koni opartych na obserwacji, wiedzy, informacjach z prasy, znajomości jeźdźców, ale także – imionach jeźdźców czy koni, subiektywnej sympatii odczuwanej wobec danego konia, czy też własnej ocenie wagi konia zgodnie z przekonaniem, że im cięższy koń, tym mniejszą ma szansę na wygraną. Inni gracze stosowali strategię „węszenia”, polegającą na przechadza-

niu się wśród zakładających i odnotowywaniu koni najczęściej obstawianych bądź też poszukiwaniu gracza, który sprawia wrażenie najbardziej poinformowanego i powtarzania jego zakładu. Byli też i tacy, którzy notowali poszczególne wyniki i na ich podstawie próbowali wykryć pewien porządek w cyklu wygranych i przegranych. Pewna grupa postępowała jeszcze mniej logicznie, obstawiając konie zgodnie z wygranymi numerami w Lotto (Colonna-Romano, Solene 2004).

Gracze hazardowi najczęściej szukają quasi-racjonalnych uzasadnień swoich przekonań dotyczących wiary w wygraną. Jednym z nich jest porównywanie uprawianych przez siebie gier hazardowych z tymi, które w ich przekonaniu w większym stopniu opierają się na przypadku. Przykładem jest porównywanie gry na loterii do wyścigów konnych, która według jednego z ankietowanych jest „prawdziwym hazardem” w odróżnieniu od wyścigów, w przypadku których istnieje możliwość zdobycia informacji podnoszących szansę na wygraną (Colonna-Romano, Solene 2004). Hazard zatem w rozumieniu niektórych graczy zaczyna się tam, gdzie nie ma możliwości zdobycia informacji pomagających w wygranu. W związku z tym poświęcają oni swój czas na notowanie pojawiających się wyników, poszukiwanie w ich układzie określonych prawidłowości, prowadzenie statystyk, zaprzeczając swoim zachowaniem istnieniu przypadku. Działania te w ich poczuciu „znoszą” przypadek, o którego istnieniu mimo wszystko mówią, a posiadanie zebranych informacji sprawia, że gra staje się dla nich „inwestycją”, a nie tylko stratą pieniędzy na rozrywkę. Jeszcze inną formą negowania istnienia przypadku jest przekonanie, że gra jest wcześniej „ustawiona”. Odnosi się to zarówno do wyścigów konnych, jak i automatów losowych czy kasyna. Według tego przekonania wynik nie jest zatem efektem działania przypadku, ale wcześniejszej umowy (w przypadku wyścigów konnych) albo ustawienia (automatu). Takie przekonanie może skutkować usilnymi próbami „rozpracowania” tego zafałszowania poprzez poszukiwanie strategii, wypróbowywanie ich i tym samym – coraz częstsze i bardziej intensywne granie.

Istnieją różne, mniej lub bardziej naukowe wyjaśnienia negowania przypadku rządzącego wynikiem w grze hazardowej. Eksplikacje naukowe znajdują się w dalszej części artykułu, natomiast w tym miejscu wymienione zostaną te, które wynikają z obserwacji graczy oraz badań ankietowych prowadzonych z ich udziałem (Colonna-Romano, Solene 2004). Po pierwsze, negowanie przypadku może mieć na celu zwyczajne dowartościowanie siebie i własnych kompetencji. Skoro nie ma przypadku, to znaczy, że moje umiejętności odgrywają ważną rolę i dzięki nim jestem w stanie wygrać. Każdej zatem wygranej przypisywana jest atrybucja wewnętrzna – własne umiejętności (przy okazji warto zaznaczyć, że gracze patologiczni przyczynę przegranych dostrzegają poza sobą – w okolicznościach zewnętrznych, pechu itd.). Poza tym gracz, którego fascynuje prowadzenie tych analiz, „rozpracowywanie” wyników itp., poprzez negowanie przypadku ponieważ „usprawiedliwia” własne działania, które w sytuacji uznania przypadku byłby całkowicie pozbawione sensu. Inne wyjaśnienie odwołuje się do wymiaru

duchowego, transcendentnego i mówi o tym, iż w naturze człowieka leży poszukiwanie sensu we wszystkim, co go otacza. Z tej potrzeby narodziła się m.in. religia (Colonna-Romano, Solene 2004). Zanegowanie działania przypadku sprawia, że każdy wynik gry nabiera głębszego sensu – np. przegrana potwierdza status społeczny człowieka, który musi zgodzić się z tym, co przygotował dla niego los. Istnieją gracze, którzy w hazardzie upatrują wręcz sprawiedliwości boskiej, sprawiającej, że dużą wygraną może trafić tylko ten, kto grał przez wiele lat, oszczędzając w ten sposób. Fortuna czy los są bowiem tak sprawiedliwe, że nie pozostawiają takiego człowieka bez nagrody.

Powyższe sposoby wyjaśnienia negowania przypadku przez graczy pochodzą z ich własnych wypowiedzi. Tak silne przekonania ich dotyczące wiary w wygraną zwróciły uwagę specjalistów – terapeutów uzależnień, którzy w nich właśnie zaczęli poszukiwać przyczyn rozwoju uzależnienia od hazardu. Poniżej zaprezentowane zostanie podejście Roberta Ladouceura, który w Kanadzie jest jednym z pionierów w zakresie badań oraz terapii patologicznego hazardu w nurcie poznawczym.

Błędy poznawcze a mechanizm rozwoju patologicznego hazardu w teorii Roberta Ladouceura

Prace kanadyjskiego profesora Roberta Ladouceura nad patologicznym hazardem sięgają wczesnych lat 80. minionego stulecia. Od samego początku jego zainteresowania skupiały się wokół poznawczych aspektów uzależnienia od grania hazardowego. Jedne z pierwszych jego prac poświęcone były m.in. zjawisku tzw. iluzji kontroli (Ladouceur, Mayrand 1981) oraz podejmowaniu ryzyka przez hazardzistów (Ladouceur, Mayrand, Tourigny 1984). Zainteresowanie myśleniem hazardzistów doprowadziło do podjęcia prób opracowania metod służących do poznania go w trakcie grania oraz realizacji badań za pomocą metody tzw. myślenia na głos (*la pensée à voix haute*), (Gaboury, Ladouceur 1989). Badania zespołu Ladouceura prowadzone były „w terenie”, czyli w miejscach grania i polegały na zapisywaniu przez grających wszystkich myśli, jakie pojawiały się w ich głowach podczas grania – wygrywania, przegrywania, podejmowania decyzji o zaprzestaniu bądź kontynuowaniu gry. Z czasem przeformułowano polecenie na identyfikowanie wszystkiego tego, co mówią do siebie hazardziści przed, podczas i po graniu. Ważny był także subiektywny stopień przekonania o prawdziwości tych treści. Wyniki tych badań pokazały, że myśli graczy hazardowych, a zwłaszcza tych uzależnionych, są błędne – nieadekwatne lub po prostu nieracjonalne (nielogiczne).

Według Ladouceura istnieje wiele motywów skłaniających do uprawiania hazardu, jednak największe znaczenie spośród nich ma wiara w wygraną. Biorąc pod uwagę naturę gier hazardowych, wydaje się to zaskakujące, jednak potwierdzają to badania. Okazuje się, że blisko 80% przekonania przejawianych podczas grania, dotyczących szansy na wygraną w hazardzie, ma charakter nieracjonalny

(myśli racjonalne stanowią niespełna 20%). Ladouceur wymienia różne czynniki wpływające na „zapominanie” o przypadku. Należą do nich m.in.: aktywny udział w grze (np. samodzielne wylosowanie kuponu na loterii lub zakreślenie numerów *vs* otrzymanie kuponu wybranego przez kogoś innego lub gra na „chybił trafił”), poczucie posiadania kompetencji do grania, szybkość przebiegu cyklu gry (znajomość wyniku bezpośrednio po zagraniu np. na automatach *vs* konieczność oczekiwania na wynik w przypadku Lotto). Wyjaśnienia tego zjawiska odwołują się do natury człowieka i jego zdolności do uczenia się. Od najmłodszych lat kładzie się w wychowaniu nacisk na to, iż należy brać pod uwagę własne minione doświadczenia i wyprowadzać z nich wnioski, które pozwolą na jeszcze bardziej efektywne działanie w przyszłości. Zdolność do korzystania z minionych doświadczeń składa się m.in. na pojęcie inteligencji. Mówiąc potocznym językiem, jest to po prostu uczenie się na błędach. W tym kontekście gra hazardowa jawi się jako jedna z nielicznych aktywności, która nie podlega prawom uczenia się. Bez względu na czas i włożony wysiłek człowiek nie jest w stanie podnieść własnych kompetencji w tym zakresie. Chcąc jednak „zrozumieć” mechanizm działania gier hazardowych, tworzy sobie rozmaite wyjaśnienia praw nimi rządzących, niemające racjonalnych podstaw – czyli popełnia błędy poznawcze (Ladouceur 2012).

Ladouceur podaje rozbudowaną typologię błędów poznawczych popełnianych przez hazardystów, wśród których wymienia:

- kierowanie się błędnymi wskazówkami (np. typuję numer, który rzucił mi się w oczy podczas czytania prasy);
- weryfikowanie hipotez (np. mam poczucie, że dziś jestem w stanie wybrać wygrany automat, czuję się pozytywnie zainspirowany, muszę to sprawdzić);
- kontrola poznawcza (mam poczucie, że mój intelekt powoli mi wygrać z hazardem);
- kontrola behawioralna (np. po dwóch wygranych potrajam kolejną stawkę);
- zabobony (noszę w portfelu szczęśliwy amulet);
- osobista skuteczność (np. śledziłem minione przegrane wyniki i obstawiam te, które teraz mają szansę być wygrane);
- szczęście jako stan (np. kiedy towarzyszy mi pewne szczególne uczucie, muszę odważnie obstawiać);
- szczęście jako cecha (jestem szczęściarzem, dlatego teraz mam z tego nie korzystać);
- niezrozumienie praw rządzących prawdopodobieństwem (np. jeśli zawsze będę obstawiał te same numery, zwiększę moje szanse na wygraną);
- odgrywanie się (skoro przegrałem, w końcu na pewno odzyskam moje pieniądze);
- błędne spostrzeganie związków (np. wygrywam zawsze, kiedy gram nocą);
- błędne atrybucje (np. jeśli gra nowy krupier, będę miał pecha);
- selektywna pamięć (np. zawsze więcej wygrywam, kiedy gram na automacie w rogu), (Ladouceur 2012).

Autor tej klasyfikacji twierdzi, że wszystkich ludzi popełniających tego rodzaju błędy poznawcze łączy jedno – przekonanie, że są w stanie przewidzieć wynik gry. Podstawowym natomiast błędem popełnianym przez graczy jest poszukiwanie związków między zdarzeniami niezależnymi od siebie, czyli tam, gdzie ich nie ma.

Błędy poznawcze popełniają tak naprawdę wszyscy (w kolejnym paragrafie zostanie wyjaśniona szczegółowo ich natura). Czy istnieje jednak różnica pomiędzy osobami, które uprawiają hazard w sposób rekreacyjny (raz na jakiś czas, bez negatywnych konsekwencji), a tymi, które są od niego uzależnione?

W 2004 roku przeprowadzone zostały badania, mające na celu znalezienie odpowiedzi na to pytanie (Ladouceur 2012). W badaniach wzięły udział dwie piętnastoosobowe grupy graczy – grupa osób spełniających kryteria patologicznego hazardu (według DSM-IV) oraz ich niespełniających. Osoby te miały za zadanie zagrać 100 razy na automacie losowym oraz werbalizować wszystkie swoje myśli, które pojawiały się w trakcie grania. Wykorzystano metodę „myślenia na głos”, a wypowiedzane myśli były nagrywane. Zadaniem graczy była także ocena tego, w jakim stopniu są przekonani o prawdziwości kolejnych swoich myśli. Po zakończeniu gry niezależni sędziowie mieli za zadanie pogrupować wszystkie myśli w trzy kategorie: myśli adekwatne (np. wszystkim rządzi program komputerowy), myśli błędne (np. trafiłem na dobry automat, myślę, że będzie dawał), myśli neutralne (np. ciekawe, co będzie na kolację).

Wyniki dotyczące liczby błędnych myśli w obydwu grupach mogą zaskoczyć. Okazało się bowiem, że w grupie graczy patologicznych stanowiły one 80,6%, natomiast u graczy rekreacyjnych było to 68,7%, co oznacza, że gracze z obydwu grup nie różnią się w sposób istotny statystycznie od siebie w odniesieniu do błędnych przekonań różnego rodzaju. Jeżeli jednak chodzi o błędne przekonania odnoszące się do wygranej w hazardzie, tutaj już gracze patologicznie przejawiali ich więcej, a różnica była istotna statystycznie ($p < 0,004$). Różnice dotyczyły także siły przekonania o prawdziwości tych myśli. Gracze patologiczni wyrażali silniejszą wiarę w ich prawdziwość. Szczególnie interesujący aspekt badań dotyczy jednak tego, jak zmieniał się przekonanie o prawdziwości myśli, w obu grupach. W miarę upływu czasu podczas grania na automatach przekonanie o prawdziwości myśli błędnych u graczy patologicznych nasilało się, natomiast u graczy rekreacyjnych słabło. Jest to bardzo znamienne, ponieważ okazuje się, że gracz patologiczny pomimo kolejnych przegranych coraz silniej wierzy w możliwość przewidzenia wyniku oraz w wygraną. Gracz rekreacyjny po serii przegranych (co ma miejsce zawsze w miarę upływu czasu grania) modyfikuje swoje błędne myślenie i zaczyna myśleć racjonalnie, czyli zdaje sobie sprawę z tego, że nie ma wpływu na wynik gry w hazardzie. Można zatem powiedzieć, że pewna grupa graczy „nie uczy się na błędach”, czyli nie wyciąga wniosków z minionych zdarzeń oraz nie modyfikuje własnego zachowania w kierunku bardziej racjonalnego.

Wyniki te są kluczowe z punktu widzenia mechanizmu rozwoju patologicznego hazardu. Wiara w wygraną przekłada się na kontynuowanie grania. Pojedyncze

wygrane stanowią nagrodę (pozytywne wzmocnienie), dzięki której człowiek jest skłonny do kontynuowania zachowania, które dostarcza mu korzyści. W świetle teorii uczenia się (warunkowanie instrumentalne), najbardziej skuteczne (prowadzące najszybciej do wyuczenia zachowania) jest nagradzanie nieregularne, w takiej bowiem sytuacji osobnik nie wie, kiedy nagroda wystąpi, co skłania go do ciągłego powtarzania zachowanie w celu jej uzyskania. Selektywnie działająca pamięć u hazardzisty z kolei sprawia, że zapamiętuje on szczególnie silnie każdą wygraną, natomiast zapomina o przegranych, przez co czuje silną motywację do gry. Kontynuuje w związku z tym graniem motywowany własną wiarą w wygraną, co powoduje stopniową kumulację negatywnych konsekwencji (hazard nieuchronnie wiąże się na dłuższą metę ze stratami). Badania pokazują z kolei, że wyższa częstotliwość i długość okresu grania wiąże się z większym ryzykiem patologicznego hazardu (Jacques, Ladouceur, Ferland 2000). W taki właśnie sposób błędne przekonania mogą stać się przyczyną rozwoju zaburzenia, jakim jest hazard patologiczny.

W związku z ważnym miejscem, jakie zajmują błędy myślenia w życiu człowieka, poniżej zostaną zaprezentowane wyjaśnienia ich w świetle teorii kognitywnych.

Błędy myślenia w świetle teorii kognitywnych

Analizując procesy poznawczej oceny prawdopodobieństwa zdarzeń przez ludzi, dostrzega się prawidłowość dotyczącą nadmiernej wiary w swoje umiejętności i wiedzę (Zielonka 2003). Skłonni jesteśmy przeceniać własną możliwość kontrolowania różnych zdarzeń oraz nie doceniać losowości oraz praw przypadku i ryzyka, rządzących zjawiskami w świecie. Człowiek posiada bowiem tendencję do poszukiwania w świecie zależności przyczynowych między zdarzeniami po to, by był on dla niego zrozumiały. Taka tendencja sprawia, że posiadanie informacji na jakiś temat jeszcze bardziej nasila wiarę we własną zdolność kontrolowania zdarzeń i przewidywania ich wyników. Co ciekawe, według Nofsingera (2001) mocniej wierzymy we własne możliwości sprawcze w sytuacji, gdy osiągniemy wcześniej szybki sukces w nowej dla nas dziedzinie. (Tak właśnie dzieje się w hazardzie, w którym zaobserwowano zjawisko tzw. wygranej inicjującej, czyli dużej wygranej, którą trafia początkujący gracz. Wygrana taka w opiniach specjalistów jest czynnikiem znacznie podnoszącym ryzyko uzależnienia od hazardu¹).

Ta nadmierna pewność siebie związana jest ze zjawiskiem wykorzystywanym w opisie graczy hazardowych, jakim jest złudzenie kontroli. Zjawisko to zdefiniowała Ellen Jane Langer, według której polega ono na subiektywnym przeświadczeniu jednostki, że szansa odniesienia przez nią sukcesu jest niewspółmiernie

¹ W praktyce terapeutycznej jedno z pytań wstępnego wywiadu dotyczy dużej wygranej na początku swojej „historii hazardowej”. W przypadku patologicznych graczy wygrana taka występuje prawie zawsze i jest mocno zapisana w ich pamięci jako tzw. zdarzenie znaczące.

wysoka do rzeczywistego prawdopodobieństwa wystąpienia go (Langer 1975, za: Zielonka 2003). W swoich badaniach zaobserwowała ona różnorodne jego przykłady, w tym próbę wpływania na wynik rzutów kostki do gry poprzez różną siłę rzucania jej.

Wpływ na siłę iluzji kontroli mają niektóre zjawiska, wśród których wymienia się:

- wybór (dokonany samodzielnie, np. losu na loterii);
- sekwencję wyników (wcześniejsze pozytywne wyniki, także będące efektem działania przypadku, wzmacniają poczucie kontroli nad zdarzeniem);
- znajomość problemu (pasjonat piłki nożnej ma poczucie większych kompetencji do zrobienia dobrego zakładu);
- informację (większa liczba informacji, bez względu nawet na ich jakość, wzmacnia złudzenie kontroli, stąd np. spisywanie wyników na automacie losowym, obserwacja innych graczy itp.);
- zaangażowanie (poświęcanie czasu, energii, sił itp. na poznawanie zjawiska wzmacnia poczucie możliwości kontrolowania jego efektów), (Zielonka 2003, s. 20).

Powyższe oraz inne błędy ludzkiej oceny prawdopodobieństwa wystąpienia zdarzeń wyjaśnia Teoria perspektywy Tversky'ego i Kahnemana (1979). Autorzy ci wychodząc od obserwacji ludzkiego postępowania, doszli do wniosku, iż odbiega ono znacząco od zasad racjonalizmu. Człowiek nie jest w stanie oceniać każdego zdarzenia w oparciu o zasady racjonalizmu z uwagi na to, że napływa do niego zbyt wiele bardzo złożonych informacji, które musi opracować w krótkim czasie. W związku z tym wykształcił on strategie uproszczonego przetwarzania informacji, oparte na intuicyjnej ocenie rzeczywistości, zwane heurystykami (za: Cieślak 2003). Zastępują one złożony proces oceny prawdopodobieństwa zdarzeń i przyspieszają go. Zawężają zakres możliwości i przez to podnoszą szansę na znalezienie rozwiązania w sytuacji decyzyjnej w natłoku informacji. Negatywną ich stroną jest możliwość podejmowania błędnych decyzji w związku z uproszczoną procedurą wnioskowania nieuwzględniającą wielu, często ważnych, przesłanek.

Trzy podstawowe heurystyki według autorów to:

- dostępność,
- reprezentatywność,
- zakotwiczenie i dostosowanie (Cieślak 2003, s. 50)

Heurystyka dostępności może być oparta na doświadczeniu, związana z pamięcią oraz z wyobraźnią (Zielonka 2003). Najogólniej mówiąc, polega ona na tym, że ludzie oceniają jako wyższe prawdopodobieństwo zdarzenia, które znają, lepiej pamiętają lub łatwiej im je sobie wyobrazić. W odniesieniu do hazardu będą to wygrane, którym zazwyczaj towarzyszy pewnego rodzaju spektakularność, brzęk żetonów, okrzyki radości, wiwaty. W związku z tym wygrana łatwiej zapada w pamięć, gdyż jest bardziej wyrazista niż przegrana (przeżywana zazwyczaj znacznie „ciszej”). Bardzo interesujące jest to, że pewność wydawanych przez ludzi

sądów jest tym większa, im większa jest siła informacji (ekstremalność itp.) oraz im mniejsza waga informacji. Natomiast pewność ocen spada, gdy waga informacji jest większa, ale ich siła mniejsza, co z racjonalnego punktu widzenia stanowi całkowity paradoks (Zielonka 2003). Heurystykę tę można powiązać z opisywaną wcześniej selektywną pamięcią. W praktyce terapeutycznej gracze najczęściej są w stanie opisać dokładnie sytuacje, w których wygrali większą kwotę, natomiast w znacznie mniejszym stopniu pamiętają okoliczności przegranych.

Heurystyka reprezentatywności polega na szacowaniu prawdopodobieństwa zdarzenia na podstawie subiektywnej oceny stopnia, w jakim zdarzenie należy do pewnej klasy zdarzeń, lub po prostu wynik odpowiada pewnemu modelowi wyników. Bardziej prawdopodobne zatem staje się zdarzenie, które wydaje się bardziej „typowe”. Z heurystyką tą mamy do czynienia przykładowo w sytuacji obstawiania kolejnego wyniku rzutu monetą. Po serii orłów osoba zaczyna obstawiać reszki, ponieważ bardziej typowy wydaje jej się układ naprzemiennych orłów i reszek. Podobnie w sytuacji numerów w Lotto, kiedy to rzadko typowane są numery kolejne (np. 5, 6, 7, 8, 9, 10), natomiast dominują różnego rodzaju zestawy cyfr „przypadkowych” (8, 13, 19, 27, 29, 35), sprawiające wrażenie pojawiających się częściej i bardziej typowych. Błąd związany z tą heurystyką, polegający na nieprawidłowej percepcji losowości, przyjął nawet nazwę *gambler's fallacy*, jako że jest typowy dla hazardystów. Został on opisany przez Dostojewskiego (który sam nie raz mu ulegał) jako tzw. złudzenie Aleksego Iwanowicza i polega na przekonaniu, że przykładowo po serii wyniku czarnego w ruletce bardzo silnie wzrasta prawdopodobieństwo pojawienia się wyniku czerwonego. Percepcja taka związana jest z niedostrzeganiem niezależności kolejnych wyników tak, jak gdyby kula w ruletce „zapamiętywała”, gdzie poprzednim razem wypadła i miała zmieniać miejsce. Przyczyną tego jest błędna (ale nieświadoma) interpretacja tzw. prawa statystycznego wielkich liczb, mówiącego o tym, że wystarczająco duża próba jest reprezentatywna dla generującego ją procesu (czy populacji, z której pochodzi). W rzeczywistości, gdyby wykonać bardzo wiele rzutów monetą, rozkład wyników (orzeł lub reszka) w przybliżeniu będzie stanowił 1:1. Prawo to jednak nie działa w małych próbach, gdzie wyniki losowe nie rozkładają się zgodnie z jakąkolwiek prawidłowością. Kahneman i Tversky określili ludzką skłonność do utożsamiania praw rządzących małymi próbami z prawami rządzącymi próbami dużymi, prawem małych liczb (Kahneman, Tversky 1979).

Zakotwiczenie ma miejsce wtedy, gdy ludzie szacują jakąś wielkość na podstawie zasugerowanego na początku poziomu, który nazywany jest tzw. kotwicą (Cieślak 2003). Przykładowo prawdopodobieństwo trafienia wygranej oceniane jest bardzo wysoko dlatego, że jednym z pierwszych doświadczeń z hazardem danej osoby była właśnie wygrana (własna lub zaobserwowana).

A. Cieślak wymienia jeszcze inne błędy myślenia popełniane przez ludzi, które są efektem działania kilku heurystyk, takich jak: nadmierna pewność siebie (obserwowana także na rynkach finansowych, których uczestnicy nadmiernie wierzą

we własne prognozy), selektywna percepcja (rejestrowanie tylko tych informacji, które są zgodne z własnymi przekonaniem i potwierdzają je; w przypadku hazardzistów mamy do czynienia z tzw. selektywną pamięcią), błąd afirmacji (w graniu hazardowym jest to przypisywanie wygranych działaniu własnych umiejętności, natomiast przegranych – działaniu przypadku), błąd *post factum* (przeszacowywanie po zdarzeniu pierwotnej oceny prawdopodobieństwa jego wystąpienia, czyli tzw. „wiedziałem, że tak będzie”; gracz hazardowy „pewny”, że właściwie przewidywał wyniki, który jednak nie zdecydował się zagrać, czuje się silniej zmotywany do dalszego grania, aby potwierdzić i wykorzystać własne umiejętności).

Według Ladouceura istnienie heurystyk tłumaczy proces ewolucji (Ladouceur, Dubé 1996, s. 256-259; Ladouceur 2004). Człowiek, aby przetrwać, musiał wykształcić w sobie mechanizmy pozwalające na szybką ocenę ryzyka. Przykładowo, jeśli usłyszał w lesie hałas, nie miał czasu na analizowanie wszystkich przesłanek za lub przeciw pojawieniu się zagrożenia. Musiał reagować szybko, aby tego potencjalnego zagrożenia uniknąć. Nawet jeśli hałas okazywał się fałszywym alarmem, bardziej opłacalna była ucieczka, pomimo straty energii, niż ryzykowanie życia. Podobnie teraz, człowiek najczęściej „skraca sobie drogę do celu” przy podejmowaniu decyzji, zdając się na intuicję, chociażby w przypadku wyboru pracy. W decyzji uwzględnia pewne racjonalne przesłanki, jednak nie jest w stanie przeanalizować ich wszystkich, stąd też opiera się na intuicyjnych wskazówkach, pierwszym wrażeniu, jakie zrobiło na nim nowe miejsce lub ewentualny przyszły szef itp. Korzyść z tego taka, że zazwyczaj nie ma on długiego czasu na ostateczny wybór, więc oparcie się na intuicji pozwala na zaoszczędzenie go. Wadą takiej procedury jest jednak jej zawodność. Pominięcie bowiem przesłanek, które mogą okazać się bardzo istotne, bywa przyczyną błędnych decyzji. Tak właśnie dzieje się w przypadku hazardu. Opieranie oceny prawdopodobieństwa wygranej na własnych przecuciach i subiektywnych (błędnych) przekonaniach skutkuje w dłuższym okresie kumulującymi się stratami. Przecucia te są właśnie heurystykami, czyli przekonaniem typu: „Już trzy razy przegrałem, maszyna się napełniła, zacznie więc dawać”, „Tyle już w tym siedzę, że znam je (automaty losowe) na pamięć i wiem, kiedy dają”, „Im więcej się gra, tym większa szansa na wygraną” itp. Gracz karmiąc się nimi, nie traci wiary w wygraną mimo kolejnych strat, kontynuuje więc grę, pogrąża się w różnego rodzaju problemach, a wreszcie dostaje w niewolę uzależnienia.

Pomoc patologicznym hazardzistom z wykorzystaniem strategii poznawczych

Znajomość praw rządzących myśleniem graczy hazardowych według przedstawicieli nurtu poznawczego jest sprawą kluczową w terapii hazardzistów patologicznych. Według tego podejścia automatyczne myśli gracza zwiększają jego wiarę w możliwość wygranej, skłaniając do kontynuowania gry, co podnosi ryzyko uza-

leżnienia (Ladouceur 2004). Myśli z kolei pojawiają się w reakcji na różne sytuacje, z którymi spotyka się gracz. Myśli automatyczne mają na celu potwierdzenie tego, w co gracz chce wierzyć. Nie jest on jednak zdeterminowany ich występowaniem, gdyż samo już uświadomienie sobie automatyzmu i umiejętność identyfikowania błędnych myśli znacząco podnosi zdolność do kierowania własnym zachowaniem w odniesieniu do hazardu (Benhsain, Taillefer, Ladouceur 2004).

Celem interwencji poznawczych w terapii jest przede wszystkim pomoc graczowi w uświadomieniu sobie, że jego problemowe zachowania oraz prowadzące do nich myśli pojawiają się w sposób automatyczny, a także nauczenie go identyfikowania błędnych myśli i zastępowania ich racjonalnymi.

Identyfikowanie błędnych myśli opiera się na wykorzystaniu odpowiednich metod. Gaboury i Ladouceur (1989) opracowali wspomnianą wcześniej metodę „głośnego myślenia” (*méthode de la pensée à voix haute*). Polega ona na werbalizowaniu wszystkich myśli, jakie pojawiają się u gracza podczas grania lub myślenia o graniu hazardowym. W tym celu otrzymuje on instrukcje: „Opowiedz o wszystkim, co mówisz do siebie, nie cenzuruj niczego nawet, jeśli wydaje ci się to zupełnie bez związku”, „Mów bez przerw, na ile to tylko możliwe, nawet jeśli twoje myśli są bezładne”, „Mów wyrażnie”, „Możesz używać telegraficznych skrótów, nie przejmuj się, jeśli nie formułujesz pełnych zdań”, „Staraj się nie oceniać tego, co mówisz”. Wypowiadane myśli są następnie nagrywane, a później kategoryzowane na myśli adekwatne i błędne. 20% myśli ocenianych jest przez drugą niezależną osobę w celu potwierdzenia poprawności kategoryzacji. Wykorzystywane są także kwestionariusze standaryzowane, w tym *Gambling Attitudes and Beliefs Survey* – GABS (Breen, Zuckerman 1994), obejmujący 35 itemów, np.: „Wiem, kiedy mam szansę wygrać”, „Ruletka wymaga większych kompetencji niż loteria”, „Jeśli udało mi się wygrać, muszę podnieść stawkę”. Drugą metodą jest *Gambling Related Cognitions Scale* – GRCS (Raylu, Oei 2004) z 25 itemami, ujmującymi pięć kategorii zaburzeń poznawczych: błąd interpretacji, iluzja kontroli, zdolność przewidywania, nadzieja związana z graniem, poczucie niemożności zaprzestania gry.

Według specjalistów możliwe jest modyfikowanie myślenia nawet podczas grania, a w konsekwencji obniżanie motywacji do kontynuowania gry. Na początku gracz musi zrozumieć związek między własnym myśleniem a działaniem, gdyż najczęściej jest on przekonany, że to konkretna sytuacja determinuje go do określonego zachowania (np. „Przechodziłem obok salonu, musiałem zagrać”). W pierwszym kroku terapii należy w świadomości gracza obudzić dysonans poznawczy i doprowadzić do poddania w wątpliwość własnych przekonań. Do tego celu wykorzystywany jest wywiad motywujący (Miller, Rollnick 2010). Zwątpienie w swój sposób myślenia skłania do poszukiwania alternatywy. Na tym etapie proponuje się graczowi wykonywanie ćwiczeń mających na celu zwiększenie jego samokontroli nad własnym sposobem myślenia. Gracz uczy się identyfikowania swych przekonań, notowania ich oraz szukania dla nich racjonalnych alternatyw (np. „To, że przechodzę obok salonu nie znaczy, że muszę zagrać. Na przyszłość

powinieniem wybierać inną drogę do domu”). Badania prowadzone przez zespół Benhsaina na grupie 31 graczy okazjonalnych wykazały, że wyświetlanie na ekranie monitora automatu do gry losowej haseł przypominających o niezależności kolejnych wyników prowadziło do zmniejszenia liczby błędnych przekonań podczas gry oraz obniżenia motywacji do kontynuowania gry (Benhsain, Taillefer, Ladouceur 2004).

Badania dotyczące skuteczności terapii kognitywnej także przynoszą obiecujące wyniki. Na 35 patologicznych graczy (zdiagnozowanych) uczestniczących w programie (obejmującym od 11 do 20 sesji), 86% po ukończeniu go nie spełniało kryteriów grania patologicznego, dodatkowo podniósł się poziom subiektywnego postrzegania ich własnej skuteczności w odniesieniu do kontrolowania grania. Wskaźniki te utrzymały się także po upływie roku (Ladouceur i in. 2001).

Podsumowanie

Człowiek do subiektywnie pojmowanego przez siebie szczęścia zmierza różnymi drogami, w zależności od tego, co rozumie przez to pojęcie. We współczesnej rzeczywistości rozumienie szczęścia uległo „spłyceniu” poprzez sprowadzenie go do unikania przykrości i korzystania z dóbr doczesnych. W życiu jednak nie sposób uniknąć cierpienia, stąd unikanie go za wszelką ceną może przerodzić się w ucieczkę od życia. Jedną z form takiej ucieczki jest uzależnienie, w tym – patologiczny hazard.

Aktualna wiedza z zakresu psychologii poznawczej pozwala w większym stopniu zrozumieć fenomen uzależnienia się od hazardu, poprzez odwołanie się do zaburzeń myślenia popełnianych przez graczy. Wśród błędów tych dominuje wiara w wygraną, czyli przywołana w tytule artykułu wiara w szczęśliwy los, która zachęca do grania oraz wzmacnia potrzebę kontynuowania gry i odzyskiwania systematycznie przegrywanych w jej trakcie pieniędzy. Chcąc jednak całościowo zrozumieć problem uzależnienia, nie sposób ograniczyć się tylko do jednej sfery – w tym wypadku poznawczej. Próba sprowadzania tego zaburzenia tylko do popełniania błędów myślenia może spotkać się z zarzutami. Niemniej jednak nie sposób wykluczyć znaczenia sfery poznawczej w rozwoju tego nałogu. Szczególne cenne są działania terapeutyczne podejmowane w tym właśnie nurcie. Samo poznanie naukowe, jakkolwiek cenne, ma jednak szczególną wartość, jeśli pomaga w kształtowaniu rzeczywistości, w której żyjemy – w tym wypadku w redukowaniu szkodliwych skutków uzależnienia od grania hazardowego.

Bibliografia

1. Benhsain K., Taillefer A., Ladouceur R. (2004). *Awareness of independance of events and erroneous perceptions while gambling*. Addictive Behaviors, 29, 399-404.
2. Breen R. B., Zuckerman M. (1994). *The Gambling Beliefs and Attitudes Survey*. Newark: University of Delaware.
3. Caillois R. (1997). *Gry i ludzie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
4. Cieślak A. (2003). *Behawioralna ekonomia finansowa. Modyfikacja paradygmatów funkcjonujących w nowoczesnej teorii finansów*. Materiały i Studia, 165. Warszawa: Narodowy Bank Polski, Departament Komunikacji Społecznej: <<http://www.nbp.pl>> [dostęp: 20.10.2012].
5. Colonna-Romano F., Solene T. (2004). *Cafés, jeux de hasard, PMUs. Une étude des joueurs habitués. Carnet de terrain – Enquête à Lambdaville*. <<http://www.alamemeetoile.net>> [dostęp: 10.05.2013].
6. Dąbrowski K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
7. Dodziuk A., Kamecki W. (1994). *Wyjść z matni. Proste rozmowy o zgubnym nałogu*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
8. Dodziuk A., Kapler L. (2007). *Nałogowy człowiek*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
9. Dostojewski F. (1964). *Gracz. Opowiadania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
10. *Encyklopedia PWN*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA: <<http://encyklopedia.pwn.pl>> [dostęp: 15.05.2011].
11. Gaboury A., Ladouceur R. (1989). *Erroneous perceptions and gambling*. Journal of Social Behavior and Personality, 4, 411-420.
12. Huizinga J. (1998). *Homo ludens: zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Czytelnik.
13. *Identification and strenght of a basic misconception in gambling behavior*. Journal of Applied Social Psychology, 26, 2157-2166.
14. Jacques C., Ladouceur R., Ferland F. (2000). *Impact of availability on gambling: A longitudinal study*. Canadian Journal of Psychiatry, 45, 810-815.
15. Kahneman D., Tversky A. (1979). *Prospect Theory: An Analysis of Decisions under Risk*. Econometrica, 47(2), 263-292.
16. Ladouceur R. (2000). *Le jeu excessif, comprendre et vaincre le gambling*. Montréal: Les Éditions de l'Homme.

17. Ladouceur R. (2004). *Perceptions among pathological and non-pathological gamblers*. Addictive Behaviors, 29, 555-565.
18. Ladouceur R. (2006). *Y a-t-il un joueur dans vore entourage?* Montréal: Les Éditions de l'Homme.
19. Ladouceur R. (2012). Niepublikowane materiały ze szkolenia „Szkola trenerów profilaktyki i terapii uzależnień behawioralnych”. Kazimierz Dolny, 15-20.10.2012.
20. Ladouceur, R., Paquet, C., & Dubé, D. (1996). *Erroneous perceptions in generating sequences of random events*. Journal of Applied Social Psychology, 26, 2157-2166.
21. Ladouceur R., Lachance S. (2007). *Over coming pathological Gambling: The therapist guide*. New York: Oxford Press.
22. Ladouceur R., Mayrand M. (1981). *Evaluation of the 'Illusion of Control'*. Communication présentée au Fifth National Conference on Gambling and Risk Taking, Lake Tahoe, Nevada.
23. Ladouceur R., Mayrand M., Tourigny Y. (1984). *Risk taking in gamblers and non gamblers during prolonged exposure*. Communication présentée au Sixth National Conference on Gambling and Risk Taking, Atlantic City, New Jersey.
24. Ladouceur R. i in. (2001). *Cognitive treatment of pathological gambling*. Journal of Nervous and Mental Disease, 189, 766-773.
25. Langer E. J. (1975). *The Illusion of Control*. Journal of Personality and Social Psychology, 32, 311-328.
26. Lelonek-Kuleta B. (2012). *Psychospołeczne korelaty uzależnień od gier hazardowych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
27. Mellibruda J., Sobolewska-Mellibruda Z. (2006). *Integracyjna psychoterapia uzależnień*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
28. Mellibruda J. *Nałogowa osobowość naszych czasów*. <<http://www.psychologia.edu.pl>> [dostęp: 10.05.2013].
29. Miller W. R., Rollnick S. (2010). *Wywiad motywujący*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
30. Minet S. i in. (2004). *Du plaisir du jeu à la souffrance. Une enquête sur le jeu et la dépendance au jeu*. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles, Institut de Sociologie Centre de Psycho-Sociologie de l'Opinion. <www.ulb.ac.be/soco/creatic> [dostęp: 13.12.2006].
31. Nofsinger J. R. (2001). *Investment Madness: How Psychology Affects Your Investing*. London: Prentice Hall.
32. Raylu N., Oei T. P. S. (2004). *The Gambling Related Cognitions Scale (GRCS): development, confirmatory factor validation and psychometric properties*. Addiction, 99, 757-769.

33. *Słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA: <<http://sjp.pwn.pl>> [dostęp: 11.02.2012].
34. Tversky D., Kahneman A. (1971). *Belief in the Law of Small Numbers*. *Psychological Bulletin*, 76, 105-110.
35. Zielonka P. (2003). *Czym są finanse behawioralne, czyli krótkie wprowadzenie do psychologii rynków finansowych*. *Materiały i Studia*, 158. Warszawa: Narodowy Bank Polski, Departament Komunikacji Społecznej: <<http://www.nbp.pl>> [dostęp: 20.04.2010].

Czesław Walesa, Lidia Łysiuk, Lillianna Kostańska
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Inicjatywność w świadomości kobiet i mężczyzn w okresie młodej i wczesnej dorosłości

Initiativeness perceived by females and males in the early and young adulthood

Streszczenie

Pojęcie inicjatywności przeanalizowano w kontekście różnych kategorii psychologicznych, co pozwoliło wyodrębnić jej merytoryczne cechy. Kształcenie inicjatywności jako kompetencji kluczowej wymaga świadomego nastawienia człowieka do jej rozwoju. Zadaniem badania empirycznego było przedstawienie gotowości osób w okresie młodej i wczesnej dorosłości do rozwoju inicjatywności (18-35 lat). Posłużono się kwestionariuszem pytań do wywiadu eksploracyjno-krytycznego. Wyniki nie ujawniły istotnych różnic wiekowych w zrozumieniu, uświadomieniu oraz usensownieniu inicjatywności. Okazało się, że wiedza o inicjatywności jest ograniczona i fragmentaryczna; najczęściej osoby badane zwracają uwagę na właściwości, które raczej towarzyszą inicjatywności, ale nie są jej merytorycznymi cechami. Większość badanych ma problem z samookreśleniem inicjatywności. Wyodrębniono cztery rodzaje sensów inicjatywności zgodnie z ich treścią: przyjemnościowy, pragmatyczny, rozwoju osobistego i społeczny. Niemal połowa osób badanych zadeklarowała sens społeczny i sens rozwoju osobistego. Wyniki wskazują, że inicjatywność nie jest cechą wartościową, jej rozwój nie jest dla młodych dorosłych istotny.

Summary

The concept of initiativeness was analyzed in the context of various psychological categories, which allowed to indicate its theoretical features. Training the sense of initiativeness as a key competence requires a conscious attitude towards one's individual development. The empirical research was to present readiness of people in early and young adulthood (18-35 years) to develop their sense of initiative. Explorational and critical interview was applied. The results have shown that there were no significant age differences in understanding, awareness, and placing importance in initiativeness. It was proven that knowledge of initiativeness is limited and fragmentary: most frequently the participants pay attention to secondary features which accompany the concept. The majority encountered a problem in explaining initiativeness. Four types of sense of initiative were indicated 1. pleasing, 2. pragmatic, 3. sense of personal development and 4. social. Approximately half of the sample declared social sense and the sense of individual development. The results allow to conclude that initiativeness is not a valued feature and its development is not so important for young adults.

Słowa kluczowe: inicjatywność, kompetencje kluczowe, świadomość, motywacja wewnętrzna, sens osobisty, dorosłość

Keywords: initiativeness, key competencies, perception, internal motivation, personal sense, adulthood

Inicjatywność jest jedną z kluczowych kompetencji, jakie zostały przedstawione w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Europy i które są konieczne, by człowiek mógł przystosować się do szybko zmieniającego się świata.

Podejście do świadomego kształcenia inicjatywności (jak i do innych kompetencji), wymaga poznania natury, warunków oraz psychologicznych mechanizmów jej rozwoju i funkcjonowania. Analiza dotychczasowych teoretycznych i empirycznych badań dotyczących inicjatywności wykazuje, że znajduje się ona na marginesie zainteresowań psychologów. W latach 90. pojawiło się kilka badań inicjatywności przeprowadzonych w ramach psychologii pracy i organizacji. Istniejące idee i podejścia pozwalają na ugruntowanie pojęcia „inicjatywność” w kontekście różnych kategorii psychologicznych.

M. Frese i D. Fay analizują inicjatywność jako specyficzny rodzaj *zachowania* w pracy i określają takie zachowanie jako inicjatywność osobistą (*personal initiative*), (Frese, Fay 2001). Charakteryzuje się ona jako działanie, które zaczyna się bez żadnych wskazań lub zewnętrznych przepisów (*self-starting behavior*) na podstawie samodzielnie sformułowanych celów i idei. Drugą cechą inicjatywności osobistej jest proaktywność, określona jako przewidywanie tego, co może nastąpić, i gotowość do radzenia sobie z nim. Trzecią cechą jest wytrwałość, która ujawnia się w procesie pokonywania trudności i niepowodzeń, które mogą pojawić się w procesie osiągnięcia celu.

W literaturze przedmiotu występuje określenie inicjatywności w ramach *cech osobowości*. Cecha osobowości jest definiowana jako typowe zachowanie człowieka w określonych warunkach lub jako względnie stała zgeneralizowana tendencja do określonych zachowań. Autorzy (np. Lewitow 1969; Kowalew 1970; Rubinsztein 1973) przedstawiają inicjatywność jako początek czegoś nowego, stałe dążenie do nowego, zaradność oraz umiejętność łatwego rozpoczęcia, ukierunkowania, podtrzymania i zakończenia działalności. Człowiek przejawiający inicjatywność podejmuje działania, proponuje nowe idee, a także jest zdolny bez uprzedniego przygotowania do ich realizacji. Większość psychologów, spośród prowadzących badania nad inicjatywnością, akcentuje jej nowatorski, nieszablonowy i twórczy charakter (np. Lewitow 1969; Kowalew 1970; Abulchanowa-Sławska 1991). S. L. Rubinsztein stwierdził, że przejawami inicjatywności są: wielość i blask nowych idei oraz bogactwo wyobraźni, za pomocą której rozwijają się emocjonalnie atrakcyjne perspektywy przyszłości (Rubinsztein 1973).

Próba połączenia różnych przejawów inicjatywności została przedstawiona w podejściu systemowym sformułowanym przez A. N. Krupnowa (1984). Zdaniem N. W. Tuczak inicjatywność, podobnie jak inne cechy osobowości, można określić jako korelację między cechami dynamicznymi, motywacyjnymi, kognitywnymi, emocjonalnymi oraz wolą i produktywnym działaniem (Tuczak 1993).

S. L. Rubinsztein (1973) wprowadził pojęcie inicjatywności w kontekst psychologicznego pojęcia *woli*, co ułatwia zrozumienie natury tego zjawiska. Charakteryzując działanie wolicjonalne stwierdził on, że inicjatywność ujawnia się w mo-

mencie jego rozpoczęcia i opisuje jako umiejętność przejścia do aktywności bez motywacji zewnętrznej. Jego zdaniem konflikt między motywacją wewnętrzną i zewnętrzną poprzedza wspomniane działanie, co wymaga świadomego podejścia do uporządkowania sprzecznych motywów. Proces walki między motywami odzwierciedla się w trudności wykonania pierwszego kroku, zwykle towarzyszącego inicjatywności. Zwycięstwo nad chwilową sytuacją czy podjęcie decyzji daje poczucie samodzielności, a także poczucie energii, aktywności, stanowczości oraz gotowości do osiągnięcia celu. Kontynuacją tego procesu jest samodzielne tworzenie i wykrywanie celów, planowanie, realizacja planów oraz samokontrola w dążeniu do tych celów.

Wspomniane rozumienie inicjatywności pozwala na poznawcze uporządkowanie natury jej zjawiska. Jednocześnie analiza w kontekście pojęcia woli wyjaśnia, że źródłem inicjatywności jest między innymi motywacja wewnętrzna.

Motywacja wewnętrzna jest rozumiana w psychologii jako źródło aktywności człowieka, zasadniczo niezależne od praktycznych potrzeb oraz innych zewnętrznych okoliczności. Działania na podstawie wewnętrznej motywacji są wywołane ze względu na ich znaczenie. Są one wartościowe same w sobie (m.in. Bogojawlenskaja 1983; Deci, Ryan 1985; Abulchanowa-Sławska 1991; Reber 2000).

Badania w zakresie psychologii rozwojowej wykazały, że w dzieciństwie rozwijają się różne rodzaje motywacji wewnętrznej: motywacja moralna (Jakobson 1984), motywacja działalności produktywnej (Łysiuk 1997), motywacja poznawcza (Baj 2013), motywacja uczenia się (Elkonin 1989). Jednocześnie można stwierdzić, że kształcenie motywacji stanowi podstawę rozwoju inicjatywności.

Istotnym komponentem dynamizmu rozwoju wewnętrznej motywacji jest samoświadomość, za pośrednictwem której motywy społeczne łączą się z innymi komponentami osobowości człowieka. Można przypuszczać, że wynika z tego poczucie własnego autorstwa konkretnych działań lub poczucie podmiotowości, ściśle powiązanego z odpowiedzialnością za realizację własnych inicjatyw (Abulchanowa-Sławska 1985). Charakteryzując inicjatywność w kontekście kategorii *aktywności*, K. Abulchanowa-Sławska określiła ją jako wyższy poziom rozwoju aktywności, którego istotną cechą jest samodeterminacja, rozumiana przez wielu autorów jako proces dokonywania decyzji zasadniczo niezależnie od zewnętrznych okoliczności. Według tej autorki inicjatywność jest formą urzeczywistnienia samości człowieka, jego indywidualności (Abulchanowa-Sławska 1991).

Podejście do inicjatywności jako kompetencji kluczowej stwarza nowe perspektywy badawcze. Analiza psychologiczna przeprowadzona w kontekście podstawowych pojęć psychologicznych oraz różnorodnych definicji kompetencji, a także analiza cech, za pomocą których zostały opisane kompetencje kluczowe wskazuje, że kształcenie tych kompetencji wymaga świadomego nastawienia człowieka do rozwoju własnych kompetencji. Oznacza to, że jednostka staje się podmiotem samorozwoju. Bycie podmiotem własnego rozwoju oznacza również, że

człowiek uświadamia sobie konieczność dokonania określonych zmian i celowo kształci samego siebie.

Cel i metoda badań

Celem podjętych badań empirycznych stało się przedstawienie sposobu istnienia reprezentacji inicjatywności w świadomości kobiet i mężczyzn w okresie młodej i wczesnej dorosłości. U badanych przejawia się to jako pragnienie udoskonalenia cech inicjatywności. Kwestią oczywistą jest, że merytorycznym składnikiem rozwoju inicjatywności jest kształcenie jej obrazu lub wzoru, za pomocą którego jednostka może ujawniać i poznawać inicjatywność innych ludzi, a także oceniać własną inicjatywność. Na podstawie teorii A. N. Leontiewa (1975), a także idei W. P. Zinczenki (1998) o strukturze świadomości obraz można opisać jako składający się z uogólnionych charakterystyk oraz z psychicznej reprezentacji ich konkretnych przejawów w rzeczywistości. Drugim aspektem wzoru jest jego usensownienie lub połączenie z szerszą treścią: zazwyczaj są to wartości osobiste.

Na podstawie wskazanych idei zostały sformułowane następujące pytania badawcze:

1. W jaki sposób inicjatywność reprezentowana jest w świadomości osób w wieku młodzieńczym (18-24) oraz w wieku wczesnej dorosłości (25-35), (subiektywny wzór inicjatywności)?
2. Jakie właściwości inicjatywności występują w świadomości osób badanych (obraz „ja inicjatywny”)?
3. Czy młodzi ludzie dążą do rozwoju inicjatywności i jakie podają uzasadnienie dla tego rozwoju?

Do badania różnych aspektów gotowości do rozwoju inicjatywności został wypracowany kwestionariusz pytań do wywiadu eksploracyjno-krytycznego na temat inicjatywności. Wywiad składa się z dwóch części. Pierwsza część zawiera pytania skierowane na ujawnienie wiedzy o istocie i sensie inicjatywności. Druga część pozwala ująć samoocenę inicjatywności i jej uzasadnienie, a także sens osobisty rozwoju inicjatywności. Kategoryzacja odpowiedzi została przeprowadzona na podstawie merytorycznych cech inicjatywności, które zostały wyodrębnione w oparciu o literaturę przedmiotu: 1) wewnętrzna motywacja, której towarzyszą poczucie energii i aktywności; 2) proces samodzielnego tworzenia celów, planowania, realizacji planów (instrumentalne aspekty inicjatywności); 3) zdolność do rozwijania czegoś nowego, nowych idei i niezwykłych podejść; 4) odpowiedzialność (lub poczucie własnego autorstwa).

Do analizy statystycznej zastosowano nieparametryczny test Chi-kwadrat przy porównaniach między zmiennymi zależnymi, uwzględniając wiek badanych.

Badaniami objęto 60 osób w wieku 18-35 lat (30 kobiet i 30 mężczyzn), podzielone ze względu na wiek na dwie grupy: wiek młodzieńczy (18-24 lata) (n=30) i wczesna dorosłość (25-35 lat) (n=30).

Technika badań obejmuje kwestionariusz pytań do wywiadu eksploracyjno-krytycznego na temat inicjatywności oraz samooceny inicjatywności.

1. Co to jest inicjatywność?
2. Proszę wyobrazić sobie i scharakteryzować osobę, którą można określić jako inicjatywną.
3. Jak myślisz, czy to jest ważne, aby być osobą inicjatywną? Dlaczego?
4. Podaj przykłady własnej inicjatywności w różnych dziedzinach swojego życia.
5. W którym miejscu skali „inicjatywny – nieinicjatywny” umieścisz siebie? Dlaczego właśnie w tym miejscu?
6. Czy chciałbyś (chciałabyś) zmienić swoje miejsce na tej skali. W którą stronę i dlaczego? Co trzeba zmienić w sobie, aby stać się osobą bardziej inicjatywną?

Zgodnie z zasadami wywiadu eksploracyjno-krytycznego można było wyjaśnić niezrozumiane terminy i poprosić o bardziej precyzyjną odpowiedź.

Wyniki badań

1. Reprezentacja inicjatywności w świadomości respondentów

Analiza odpowiedzi dotyczących określenia inicjatywności wykazała, że wśród 129 charakterystyk, które wyodrębniły osoby badane, 99 dotyczyły inicjatywności. Średnio więc każdy badany wskazał prawie 2 cechy inicjatywności. Okazało się, że wśród najczęściej wyodrębnionych charakterystyk były: wewnętrzna motywacja (48,3% badanych), a także twórczość (41,7% badanych) i charakterystyki instrumentalne (tworzenie celu, planowanie, organizacja działania, wcielanie pomysłów w czyn i inne – 36,7% badanych). Prawie taki sam procent respondentów podkreślił ważność aktywności (16,7%) i odpowiedzialności (21,7%). To wskazuje na istotne różnice w doniosłości charakterystyk inicjatywności dla osób badanych ($\chi^2 = 13,075$, $df=4$, $p<0,02$). Zostało to przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Rozkład procentowy ($N=60$) dotyczący określenia pojęcia inicjatywności według kategorii treściowych i wieku badanych osób

Kategoria \ Wiek	18-24	25-35	Razem
Wewnętrzna motywacja	53,3	43,3	48,3
Aktywność	10	23,3	16,7
Działalność	40	33,3	36,7
Twórczość	36,7	46,7	41,7
Odpowiedzialność	26,7	16,7	21,7

Różnice wiekowe dotyczące zrozumienia istoty inicjatywności są nieistotne ($\chi^2 = 2,36$; p n.i.).

Ostatnie 30 charakterystyk mogą określać inicjatywność, ale nie odzwierciedlają jej istoty lub mają zbyt ogólny charakter. Zostały one zgrupowane według następującego układu: cechy charakteru, temperament, inteligencja, przywództwo.

Gdy badane osoby opisują konkretną jednostkę, ocenianą jako osobę inicjatywną – wtedy liczba wykorzystanych cech zwiększa się prawie dwukrotnie (razem 221), ale wśród nich tylko 90 dotyczy inicjatywności. Najczęściej zostały odnotowane następujące właściwości inicjatywności: twórczość (43,3% badanych) oraz aktywność (36,6% badanych); na instrumentalne cechy inicjatywności wskazało 31,7% respondentów, zaś na motywację wewnętrzną 25% osób. Respondenci rzadziej zwracali uwagę na odpowiedzialność (13,3% badanych). Analizy statystyczne ujawniły, że przy opisie osoby inicjatywnej różnice częstości wykorzystania różnych charakterystyk inicjatywności są istotne (χ^2 -kwadrat = 10,076; $df=4$; $p<0,05$). Zostało to przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Rozkład procentowy ($N=60$) dotyczący charakterystyki osoby inicjatywnej według kategorii treściowych i wieku badanych osób

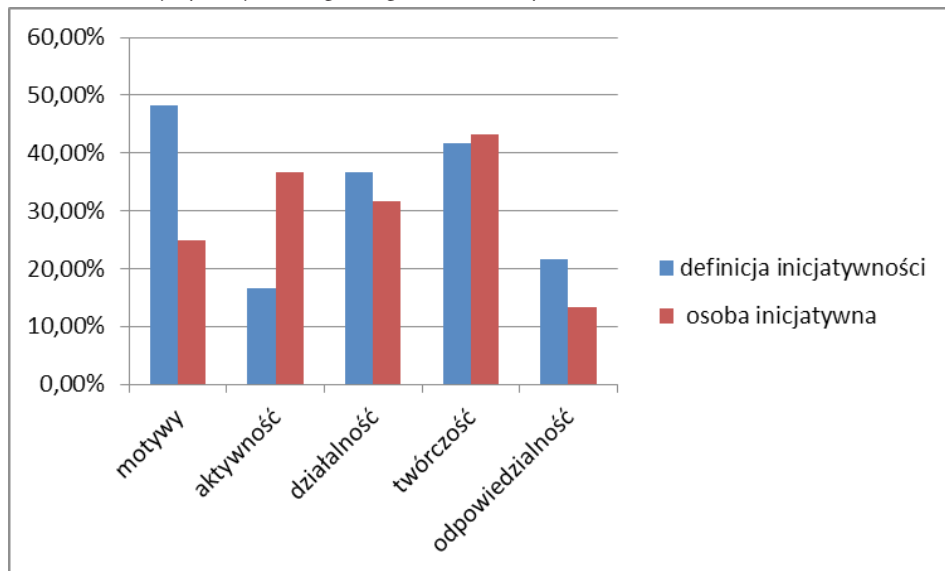
Kategoria \ Wiek	18-25	26-35	Razem
Wewnętrzna motywacja	33,3	16,7	25
Aktywność	30	43,3	36,6
Działalność	20	43,3	31,7
Twórczość	43,3	43,3	43,3
Odpowiedzialność	10	16,7	13,3

Różnice wiekowe dotyczące charakterystyk osoby inicjatywnej są nieistotne (χ^2 -kwadrat = 4,801; p n.i.).

Ostatnie 131 charakterystyk zostały także pogrupowane w cztery kategorie. Na cechy charakteru, takie jak: wesoły, śmiały, optymista, dobry, towarzyski, rozmowny, otwarty i inne, wskazało 60% badanych; 40% badanych, charakteryzując osobę inicjatywną, zwracało uwagę na różnorakie cechy temperamentu, takie jak: dynamiczny, energiczny, choleryk, człowiek bez chwili odpoczynku lub spokojny, stabilny i inne. Występują również wskazania na inteligencję i wiedzę, które zdaniem osób badanych są ważnymi właściwościami człowieka inicjatywnego (20% badanych), a także zaznaczenie przywództwa (23,3% badanych).

Porównanie liczby wskazań dotyczące różnych charakterystyk inicjatywności przy jej definiowaniu z liczbą wskazań przy opisie człowieka, który zdaniem osoby badanej jest jednostką inicjatywną, ujawniło różnice istotne ze statystycznego punktu widzenia (χ^2 -kwadrat = 9,902, $df=4$, $p<0,05$). Zostało to przedstawione na wykresie 1.

Wykres 1. Graficzny rozkład procentowy definicji inicjatywności i charakterystyk osoby inicjatywnej według kategorii treściowych i (N=60)



Warto podkreślić także, że przy opisie konkretnego człowieka znacznie zwiększyła się liczba charakterystyk, które mogą towarzyszyć inicjatywności, ale nie są one istotne i wystarczające (temperament, charakter, inteligencja, przywództwo). Przy definiowaniu inicjatywności osoby badane 30 razy odnotowały dodatkowe cechy; charakteryzując zaś osobę inicjatywną, wykorzystały te cechy 131 razy (prawie czterokrotnie więcej).

Porównanie cech inicjatywności, na które badani zwrócili uwagę przy definiowaniu inicjatywności i cech wykorzystanych przy charakterystyce konkretnej osoby – wskazuje na to, że tylko 46,7% osób używa takich samych cech inicjatywności. Warto zaznaczyć, że 53,3% respondentów nie wykazuje zgodności ujęcia inicjatywności w sytuacji definicyjnej z ocenami człowieka jako osoby inicjatywnej.

Pytanie **o sens inicjatywności** wywołało określone trudności: wiele osób badanych milczało, długo zastanawiało się nad odpowiedzią.

W badanej grupie wątpliwości, czy inicjatywność jest potrzebna miało 9 respondentów (15%): „chyba ważna”, „w życiu może być różnie, więc 50 na 50”, „nie zawsze”.

Z kolei 51 osób (85%) stwierdziło, że inicjatywność jest ważną cechą, ale 13 z nich nie uzasadniło własnej odpowiedzi.

Odpowiedzi 38 respondentów (63,3%), którzy uzasadnili ważność inicjatywności, zostały pogrupowane w następujący sposób: 9 respondentów (15%) wskazało, że inicjatywność jest ważną, ponieważ jest ona podstawą „ciekawego życia”, pomaga „odczuwać życie”, „dodaje czegoś pozytywnego”. Innymi słowy w ich

świadomości inicjatywność łączy się z pomyślnością emocjonalną. Podobne odpowiedzi mogą zostać określone jako *sens przyjemnościowy*.

Wśród badanych 10 osób (16,7%) zauważyło, że inicjatywność pomaga „osiągnąć sukces” i „dobro materialne” oraz pozwala zostać „uznanym przez innych ludzi”. Podobne uzasadnienie wskazuje na *sens pragmatyczny*.

Natomiast 12 osób badanych (20%) mówiło, że inicjatywność jest ważna, ponieważ sprzyja rozwojowi i postępowi, pomaga polepszyć ludzkie życie, wywołuje przemiany w życiu społeczeństwa. To oznacza, że inicjatywność została oceniona w kontekście życia społecznego. Podobne odpowiedzi zostały określone jako *sens społeczny*.

Największa liczba osób badanych, czyli 16 (26,7%) myśli, że inicjatywność potrzebna jest dla rozwoju człowieka, jego udoskonalenia, a także pozwala „realizować powołanie” i „rozwijać talent” oraz jest „źródłem rozwoju siły i wolności człowieka”. Do tej grupy odpowiedzi zostały włączone także twierdzenia, że inicjatywność sprzyja pokonywaniu trudności. Podobne wypowiedzi wskazują na to, że inicjatywność jest ważna dla samego człowieka; innymi słowy ma ona *sens rozwoju osobistego*. Jedna osoba mogła wskazać na kilka sensów inicjatywności.

Analiza statystyczna nie ujawniła istotnych różnic wiekowych w zrozumieniu sensu inicjatywności ($\chi^2 = 0,744$; p n.i.). Omawiane zagadnienia ujmuje tabela 3.

Tabela 3. Rozkład procentowy deklarowanych sensów inicjatywności według kategorii treściowych i wieku badanych osób

Kategoria \ Wiek	18-24	25-35	Razem
Sens rozwoju osobistego	20	23,3	33,3
Sens społeczny	33,3	33,3	21,7
Sens przyjemnościowy	16,7	13,3	15
Sens pragmatyczny	13,3	16,7	15
Brak uzasadnienia	16,7	26,7	21,7

Ocena własnej inicjatywności

Aby wyjaśnić, czy badani potrafią zidentyfikować własną inicjatywność, zostali oni poproszeni o podanie przykładów inicjatywności we własnym życiu. Okazało się, że 10 osób (16,7%) nie potrafiło podać żadnego przykładu inicjatywności w swoim życiu. Z kolei 19 osób badanych (31,7%) wskazało jedynie na tę sferę życia, w której, ich zdaniem, ujawnili własną inicjatywność: „uczestnictwo w życiu społecznym”, „przyjęcie decyzji w sferze pracy”, „poszukiwanie hobby”, „inicjatywa w życiu rodzinnym”.

Przykłady konkretnych inicjatyw podało 31 badanych osób (51,7%). Inicjatywa została oceniona jako konkretny przykład, jeżeli osoby badane wskazywały na czas i (lub) miejsce, konkretną sytuację i własne działanie: „uczyłam siostrę czytać”, „stworzył grupę muzyczną”, „inicjatywa na rzecz pojednania z bratem”, „wczoraj zorganizowałam wycieczkę ze studentami” i in. Każda osoba mogła podać kilka przykładów inicjatywności.

Najczęściej zostały odnotowane inicjatywne działania w sferze „praca, edukacja” (26; 43,3%), a także w sferze „dom, rodzina” (17; 28,3%). Omawiane zagadnienia zostały przedstawione w tabeli 4.

Tabela 4. Rozkład procentowy (N=60) dotyczący przykładów konkretnych inicjatyw według sfery życia i wieku badanych osób

Kategoria \ Wiek	18-24	25-35	Razem
Praca, edukacja	30	56,7	43,3
Dom, rodzina	26,7	30	28,3
Przyjaciele	6,7	16,7	11,7
Relacje społeczne	26,7	20	23,3
Życie osobiste	23,3	16,7	20
Brak przykładów	10	20	15

Różnice wiekowe dotyczą tylko inicjatywności w sferze „praca, edukacja” (Chi-kwadrat = 4,344; df= 1; $p < 0,05$)

Następna grupa danych pozwala wyjaśnić właściwości **refleksji nad własną inicjatywnością**. W tym celu zostały przeanalizowane odpowiedzi badanych osób, uzasadniające ich miejsce na skali „osoby inicjatywne – osoby nieinicjatywne”.

Wyniki analizy wskazują na to, że 32 osoby (53,3%) nie uzasadniło odnotowanej na skali lokalizacji lub ich odpowiedzi miały charakter przypadkowy, nie merytoryczny: „z powodu wieku”, „wystarcza inicjatywność”, „inicjatywa może być ukarana”. Część osób mówiło: „tak myślę”, „widzę siebie tutaj” „odczuwam” (co też oznacza brak uzasadnienia).

Uzasadniło ocenę własnej inicjatywności poprzez porównywanie siebie z innymi ludźmi 6 respondentów (10%): „jestem bardziej inicjatywny” lub na podstawie opinii otoczenia („ludzie mówią”).

Motywoвало oceny własnej inicjatywności, podkreślając, że brakuje im jakiegś cechy 17 osób badanych (28,3%): „staję się leniwy”, „brakuje odpowiedzialności”, „nie jestem pewny siebie”, „nie mogę wyrazić siebie” i inne. Z kolei 2 osoby (3,3%) stwierdziło, że mają takie cechy, które świadczą o ich inicjatywności: „mam zdolności przywódcy”, „lubię wprowadzać nowe idee”.

Wśród respondentów, którzy uzasadniali samoocenę inicjatywności 7 osób (11,7%) wskazało na motywację (zwykle jej brak), po 5% osób badanych odnotowało instrumentalne właściwości: „nie mogę sformułować celów” oraz odpowie-

działność: „nie jest rozwinięta odpowiedzialność”, „często przerzucam odpowiedzialność na innych”; zaś 3,3% osób zwróciło uwagę na twórczość.

Porównanie uzasadnień samooceny inicjatywności z definicją i opisem osoby inicjatywnej ujawnia, że badani rzadko wykorzystują merytoryczne charakterystyki dla oceny własnej inicjatywności. Omawiane zagadnienia przedstawia tabela 5.

Tabela 5. Rozkład procentowy (N=60) dotyczący określenia pojęcia inicjatywności, charakterystyki osoby inicjatywnej, a także samooceny inicjatywności według kategorii treściowych

Kategoria \ Sfery reprezentacji inicjatywności w świadomości	Definicja	Charakterystyka osoby inicjatywnej	Samoocena inicjatywności
Wewnętrzne motywy	48	30	11,7
Aktywność	18	30	-
Działalność	40	35	5
Twórczość	42	35	3,3
Odpowiedzialność	21,6	11,7	5

Ostatnie pytanie było skierowane na wyjaśnienie, czy inicjatywność ma jakiś **sens dla badanych osób**. W tym celu odpowiadali oni na pytanie, czy chcą rozwijać inicjatywność i dlaczego.

Wyniki pokazały, że 10 respondentów (16,7%) nic nie chciało zmienić (bez uzasadnienia lub „łatwiej żyć”, „wszystko pasuje”, „chcę być w stanie dzisiejszym”).

Z kolei 20 osób badanych (33,3%) twierdzi, że chcą rozwijać własną inicjatywność, ale nie uzasadniają tej odpowiedzi: „tak chcę”, „jeżeli się uda”, „chcę powoli poruszać”.

Reszta osób badanych (50%) uzasadniała, dlaczego chcą rozwijać własną inicjatywę. Wszystkie odpowiedzi zostały pogrupowane na podstawie wyodrębnionych rodzajów sensu.

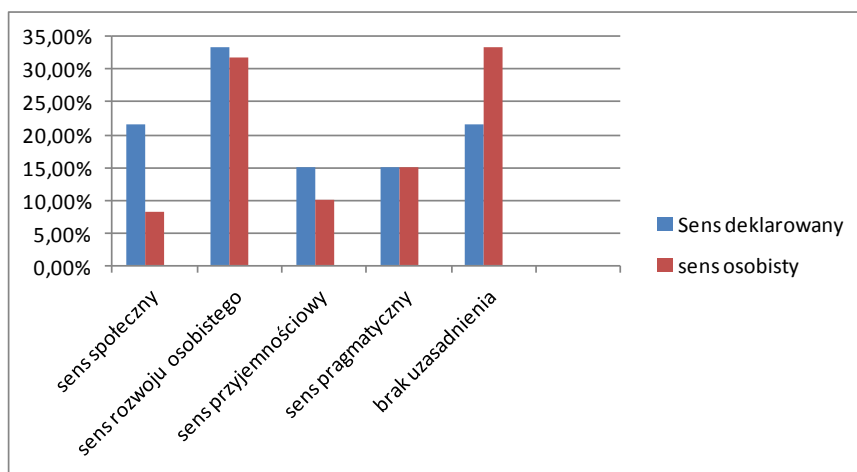
Okazało się, że najczęściej osoby badane dążą do rozwoju inicjatywności, ponieważ – ich zdaniem – sprzyja ona rozwojowi ich osobowości: jest podstawą „dążenia do ideału” i samorozwoju, pozwala „osiągnąć wolność”, „pokonywać lęk” i inne. Podobne odpowiedzi dało 19 osób badanych (31,7%). Natomiast 9 badanych osób (15%) sądzi, że rozwój inicjatywności jest dla nich korzystny, ponieważ pozwala „osiągnąć sukces”, „nie stracić pozycji”; „wdzięczność ludzi”. W badanej grupie 6 osób (10%) mówiło, że inicjatywność trzeba rozwijać dlatego, gdyż „będzie się bardziej iskrzącym”, co można określić jako sens przyjemnościowy. Natomiast 5 osób (8,3%) myśli, że rozwój inicjatywności pozwala im polepszyć życie innych ludzi (sens społeczny). Różnice wiekowe dotyczące zrozumienia własnego sensu rozwoju inicjatywności nie zostały ujawnione. Omawiane zagadnienia przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Rozkład procentowy osobistych sensów inicjatywności według kategorii i wieku badanych osób

Kategoria \ Wiek	18-24	25-35	Razem
Sens społeczny	6,7	10	8,3
Sens rozwoju osobistego	36,7	26,7	31,7
Sens przyjemnościowy	6,7	13,3	10
Sens pragmatyczny	16,7	13,3	15
Nie chcą nic zmieniać	10	23,3	16,7
Brak uzasadnienia	40	26,7	33,3

Porównanie deklarowanego sensu inicjatywności z sensem osobistym w całości nie ujawniło istotnych różnic wiekowych. Przy ujmowaniu łącznym analiza statystyczna sensu społecznego pokazała, że liczba osób badanych, którzy zadeklarowali sens społeczny, znacznie zmniejsza się przy określaniu sensu osobistego (Chi-kwadrat= 4,183; $p < 0,05$).

Wykres 2. Graficzny rozkład procentowy deklarowanych sensów inicjatywności i sensów osobistych według kategorii treściowych (N=60)



Wyjaśnienie i dyskusja wyników badań

Zebrane wyniki nie ujawniły istotnych różnic wiekowych w zrozumieniu, uświadomieniu oraz usensownieniu inicjatywności, co może świadczyć o tym, że inicjatywność rozwija się w bardziej wczesnych okresach ontogenezy. Potwier-

dzeniem tego są badania, poświęcone rozwojowi różnych motywów wewnętrznych, przedstawionych powyżej. Rozwój motywacji wewnętrznej, jako motywacji wyższego rzędu, w znacznej mierze zależy od systemu wychowania i warunków życia społecznego oraz wartości inicjatywności jako cechy osobowości. Ponieważ społeczeństwo nie stosuje się do inicjatywności jednoznacznie, te wątpliwości odzwierciedlają się w świadomości i samoświadomości badanych. Inicjatywność więc może być scharakteryzowana raczej jako przejawy indywidualności niż wskaźnik rozwoju osobowości.

Uzyskane wyniki badań pozwalają opisać, w jaki sposób inicjatywność reprezentowana jest w świadomości osób w wieku 18-35 lat.

Po pierwsze, można stwierdzić, że wiedza o inicjatywności jest ograniczona i fragmentaryczna. Podstawą tego wniosku jest fakt, że badani wyodrębniają tylko jedną lub dwie cechy inicjatywności z pięciu istotnych charakterystyk, które zostały opisane w literaturze. Najczęściej w centrum uwagi znajdują się aspekty: motywacyjny, twórczy oraz instrumentalny. Każdy z nich został przedstawiony u mniej niż połowa osób badanych. Inne cechy inicjatywności (przyjęcie odpowiedzialności oraz aktywność) występują jeszcze rzadziej.

Po drugie, badanie wyobrażenia o inicjatywności konkretnej osoby ujawniło, że najczęściej osoby badane zwracają uwagę na właściwości, które raczej towarzyszą inicjatywności, ale nie są jej merytorycznymi cechami. Przede wszystkim są to: temperament, cechy charakteru, przywództwo oraz inteligencja. W związku z tym nie jest przypadkowe znaczne zwiększenie liczby osób, które zwróciły uwagę na aktywność jako charakterystykę człowieka inicjatywnego. W ich świadomości koreluje ona raczej z temperamentem lub charakterem niż z wewnętrzną motywacją i twórczością. Znaczna zmiana struktury wyobrażenia o cechach inicjatywności przy opisie konkretnego człowieka w porównaniu z cechami uzyskanymi przy definiowaniu inicjatywności może świadczyć, że świadomie wyodrębnione właściwości inicjatywności prawdopodobnie nie są używane do analizy rzeczywistości. Istnieją jakby dwa systemy reprezentacji inicjatywności w świadomości jednej osoby, które są zbyt słabo powiązane między sobą: system wiedzy deklarowanej i system wiedzy realnej, używany w procesie analizowania rzeczywistości.

Wyniki dotyczące uzasadnienia samooceny inicjatywności są zaskakujące. Więcej niż połowa badanych osób nie mogła wyjaśnić własnej samooceny na podstawie merytorycznych charakterystyk inicjatywności. Znacznie zmniejszyła się liczba wykorzystanych charakterystyk do opisu własnej inicjatywności zarówno istotnych, jak i towarzyszących (inteligencja, charakter). Respondenci nie wykorzystują nawet znanych kryteriów, aby określić własną inicjatywność. Na problem dotyczący samookreślenia inicjatywności wskazuje także względnie mała liczba jej przykładów. Okazało się, że tylko niemal połowa badanych osób identyfikowała konkretne przejawy własnej inicjatywności. Tak więc ów trzeci system wiedzy o inicjatywności, czyli obraz „ja jako osoby inicjatywnej” – znacznie różni się od wiedzy deklarowanej i wiedzy realnej.

Aby przybliżyć się do zrozumienia wskazanych rozbieżności, warto skupić się na analizie wyników dotyczących sensu inicjatywności. Wiadomo, że sens jest instrumentem połączenia konkretnej wiedzy z całością istoty ludzkiej, a także ustala główne i względnie stałe relacje człowieka do świata, innych ludzi oraz do samego siebie. Nadanie sensu jest procesem włączenia jakiejś treści w szerszy kontekst, uświadomienie jej związków z celami, motywami oraz wartościami osobowości. B. S. Bratuś podkreśla, że psychologiczne systemy sensów rodzą się przez liczne ustosunkowania najmniejszego do największego, odrębnych sytuacji lub zachowań do bardziej szerokich kontekstów życia, które tworzą sensy (Bratuś 2000). Na podstawie idei Bratusia o sensach uświadamianych, odzwierciedlających stosunki osobowości do życia, i sensach deklarowanych (lub znanych) – te dwa typy sensów zostały przeanalizowane.

Jak wynika z przeprowadzonych badań respondenci mają problem przy określaniu sensu inicjatywności. Świadczy o tym fakt, że mniej więcej połowa osób badanych nie określiła zarówno sensów deklarowanych, jak i osobistych. W świetle założeń teoretycznych o psychologicznej naturze sensu, można twierdzić, że inicjatywność nie ma wartości osobistej dla takich osób badanych. Stąd staje się oczywiste, dlaczego inicjatywność okazała się prezentowana zbyt fragmentarycznie w świadomości osób badanych: to, co nie ma sensu, nie przyciąga do siebie uwagi, nie będzie przedmiotem poznania.

Uzyskane wyniki badań pozwoliły wyodrębnić cztery rodzaje sensów zgodnie z ich treścią: sens przyjemnościowy, sens pragmatyczny, sens rozwoju osobistego, sens społeczny. Ponieważ sens wskazuje na kontekst motywacyjny oraz dotyczący wartości, w którym osoby badane umieszczają inicjatywność, to warto wyjaśnić, czy ten kontekst odpowiada naturze inicjatywności. Jak już wspomniano, autorzy (Abylchanowa-Sławska 1991; Bogojawlenskaja 1983; Rubinsztein 1973) charakteryzują inicjatywność jako wolną aktywność, która jest wywołana przez wewnętrzne motywy i wartości – niezależnie od zewnętrznych okoliczności. W świetle tego można stwierdzić, że sens przyjemnościowy i sens pragmatyczny „umiejscawiają” inicjatywność w kontekście motywacji zewnętrznej, co oczywiście jest sprzeczne do zrozumienia istoty inicjatywności. Sens rozwoju osobistego, za którym stoi motywacja samorozwoju, a także sens społeczny, połączony ze świadomie przyjętymi wartościami dobra społecznego, zostały scharakteryzowane w literaturze jako motywacja wewnętrzna. Te więc rodzaje sensów są podstawą samorozwoju inicjatywności. Wyniki wskazują, że nieco więcej niż połowa respondentów zadeklarowała sens społeczny i sens rozwoju osobistego. Liczba osób, które przedstawiają te rodzaje sensów jako sensy osobiste, znacznie się zmniejszyła.

Podsumowując wyniki przeprowadzonego badania w odniesieniu do problemu kształcenia kompetencji, można stwierdzić, że dla większości badanych osób w wieku 18-35 inicjatywność nie jest cechą wartościową, więc jej samorozwój nie jest dla nich aktualny. Omawiane wyniki badań są podstawą do refleksji o metodach wspierania rozwoju inicjatywności. Podstawą kształcenia inicjatywności jest

uświadczenie jej psychologicznej natury, zrozumienie różnic między istotnymi charakterystykami inicjatywności (wewnętrzna motywacja jako źródło inicjatywności, twórczość, umiejętność urzeczywistnienia inicjatywności we własnym życiu i odpowiedzialność oraz ujawnienie inicjatywności w aktywności) a towarzyszącymi inicjatywności cechami charakteru, temperamentu, inteligencji oraz przywództwa. Kształcenie inicjatywności wymaga większej koncentracji na rozwoju motywacji wewnętrznej, aby zrównoważyć stopień uwagi do motywacyjnych i „technicznych” aspektów inicjatywności. Trzeba także zastanawiać się nad rozwojem procesów świadomego usensowienia inicjatywności i pamiętać, że jej naturze najbardziej odpowiadają sensory rozwoju społecznego i osobistego.

Bibliografia

1. Абульханова-Славская К. А. (1985). *Типология активности личности*. Психологический Журнал, 6, 5, 3-18 [Abul'hanova-Slavskaa K. A. (1985). *Tipologija aktivnosti ličnosti*. Psihologičeskij Žurnal, 6, 5, 3-18].
2. Абульханова-Славская К. А. (1991). *Стратегия жизни*. Москва: Издательство Мысль [Abul'hanova-Slavskaa K. A. (1991). *Strategija žizni*. Moskva: Izdatel'stvo Mysl'].
3. Бай Е. А. (2013). *Развитие познавательной активности у младших дошкольников: автореферат диссертации*. Минск: Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка [Baj E. A. (2013). *Razvitie poznavatel'noj aktivnosti u mladših doškoľ'nikov: avoreferat dissertacii*. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet im. M. Tanka].
4. Богоявленская Д. Б. (1983). *Интеллектуальная активность как проблема творчества*. Ростов-на-Дону: Издательство РГУ [Bogoavlenskaa D. B. (1983). *Intellektual'naa aktivnost' kak problema tvorčestva*. Rostov-na_Donu: Izdatel'stvo RGU].
5. Братусь Б. С. (2000). *Смысловые сферы личности*. В кн. *Психология личности: Хрестоматия, под ред. Райгородского*. Москва: Изд. Дом Бахрам-М, 385-456 [Bratus' B. S. (2000). *Smyslovye sfery ličnosti*. V kn. *Psihologija ličnosti: Hrestomatiâ, pod red. Rajgorodskogo*. Moskva: Izd. Dom Bahram-M, 385-456].
6. Deci E. L., Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
7. Эльконин Д. Б. (1989). *Избранные психологические труды*. Москва: Издательство Педагогика [Ėl'konin D. B. (1989). *Izbrannye psihologičeskie trudy*. Moskva: Izdatel'stvo Pedagogika].
8. Fay D., Frese M. (2001). *The concept of personal initiative: An overview of validity studies*. Human Performance, 14(1), 97-124.

9. Frese M., Fay D. (2001). *Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21st century*. W: Staw B. M., Sutton R. M., eds. *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187. Amsterdam: Elsevier Science.
10. Якобсон С. Г. (1984). *Психологические проблемы этического развития детей*. Москва: Издательство Педагогика [Åkobson S. G. (1984). *Psihologiĉeskije problemy ětiĉeskogo razvitiâ detej*. Moskva: Izdatel'stvo Pedagogika].
11. Ковалев А. Г. (1970). *Психология личности*. Москва: Издательство Просвещение [Kovalěv A. G. (1970). *Psihologiâ liĉnosti*. Moskva: Izdatel'stvo Prosveŝenie].
12. Крупнов А. И. (1984). *Психологические проблемы исследования активности человека*. Вопросы Психологии, 3, 25-33 [Krupnov A. I. (1984). *Psihologiĉeskie prblemy issledovaniâ aktivnosti ĉeloveka*. Voprosy Psuhologii, 3, 25-33].
13. Левитов Н. Д. (1969). *Психология характера*. Москва: Издательство Просвещение [Levitov N. D. (1969). *Psihologiâ haraktera*. Moskva: Izdatel'stvo Prosveŝenie].
14. Леонтьев А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат [Leont'ev A. N. (1975). *Deâtel'nost'. Soznanie. Liĉnost'*. Moskva: Politizdat].
15. Лысюк Л. Г. (1997). *Развитие целеполагания у детей 2-4 лет*. Брест [Lycûk L. G. (1997). *Razvitie celepolaganiâ u detej 2-4 let*. Brest].
16. Reber A. S. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
17. Рубинштейн С. Л. (1973). *Основы общей психологии*. Москва: Издательство Педагогика [Rubinštejn S. L. (1973). *Osnovy obŝej psihologii*. Moskva: Izdatel'stvo Pedagogika].
18. Тучак Н. В. (1993). *Психологическая структура и типы реализации инициативности личности предпринимателя: автореферат диссертации*. Москва: Институт молодежи [Tuĉak N. V. (1993). *Psihologiĉeskaâ struktura i tipy realizacii iniciativnosti liĉnosti predprinimatelâ: avtoreferat dissertacii*. Moskva: Institut moloděži].
19. Зинченко В. П. (1998). *Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание*. Самара: Изд-во Самарского государственного педагогического университета [Zniĉenko V. P. (1998). *Psihologiĉeskaâ pedagogika. Materialy k kursu lekcij. Ĉast' I . Živoe Znanie*. Samara: Izd-vo Samarskogo gosudarstvennogo pedagogiĉeskogo universiteta].

Małgorzata Sitarczyk, Mateusz Łukasik
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

Obraz systemu rodzinnego w percepcji młodzieży problematycznie używającej internetu

Image of the family system as perceived by adolescents with problematic Internet use

Streszczenie

Problemem badawczym niniejszego opracowania jest analiza zależności między obrazem systemu rodzinnego w percepcji młodzieży a stopniem uwikłania w problematyczne używanie internetu. Najnowsze badania psychologiczne wskazują, iż nadużywanie internetu przez dzieci jest związane ze słabą jakością komunikacji wewnątrzrodzinnej i słabą więzią emocjonalną w rodzinie. Badacze wskazują, iż problem nadużywania internetu wśród młodzieży ma również związek z percepcją postaw rodzicielskich. Młodzież uzależniona od sieci, w istotnie większym stopniu niż młodzież nieuzależniona, spostrzega prezentowane postawy wychowawcze rodziców jako negatywne (Park, Kim, Cho 2008). Przeprowadzone badania dostarczają argumentów, iż powstawanie uzależnienia od internetu wśród młodzieży jest, w pewnym stopniu, zależne od czynników rodzinnych. Słaba więź emocjonalna lub jej całkowity brak, niekonstruktynne sposoby rozwiązywania konfliktów i reagowania na stres rodzinny oraz nieefektywna komunikacja wewnątrzrodzinna wydają się być głównymi czynnikami ryzyka problematycznego używania internetu związanymi z rodziną.

Summary

The research subject of this paper is the analysis of relationships between the image of the family system as perceived by adolescents and the degree of their involvement in problematic Internet use. The most recent studies indicate that the abuse of the Internet by children is associated with poor quality intra-family communication and poor emotional bonds within the family. Researchers indicate that the problem of Internet abuse among adolescents is also related to their perception of parental attitudes. Adolescents addicted to the Internet perceive the educational attitudes of their parents as negative to a significantly greater degree than non-addicted adolescents (Park, Kim, Cho 2008). Our studies prove that to some extent the development of Internet addiction in adolescents depends on family-related factors. A poor emotional bond or lack thereof, unconstructive methods of conflict resolution and reacting to family stress and ineffective intra-family communication seem to be the main family-related risk factors of problematic Internet use.

Słowa kluczowe: internet, problematyczne używanie internetu, system rodzinny, komunikacja wewnątrzrodzinna, procesy emocjonalne w rodzinie

Key words: Internet, problematic Internet use, family system, intra-family communication, emotional processes in a family

Wstęp

Cyberkultura i nowe media powoli stają się najważniejszym kontekstem rozwojowym współczesnej młodzieży. Specyficzne środowisko, w którym coraz częściej przebywa młody człowiek stanowi internet. W internecie młodzież podejmuje wiele aktywności, od naukowej, poznawczej i edukacyjnej po rozrywkową.

W Europie zachodniej i w USA dzieci więcej czasu spędzają przed TV i komputerem niż z rodzicami. Na rozmowę z matką nastolatki poświęcają średnio 20 minut dziennie, natomiast kontakt z ojcem zajmuje przeciętnie 9 minut dziennie. Polska nie różni się znacząco od zachodnich sąsiadów. Przeciętny dorosły Polak spędza przed telewizorem 200 minut dziennie, natomiast z rodziną na rozmowie około 20 minut (Izdebska 2005). Powyższe statystyki z pewnością są już nieaktualne, ale obrazują jak dużo miejsca w naszym życiu zajmują nowe media.

Wraz z rozwojem sieci komputerowych i internetu zmieniły się nie tylko formy aktywności, ale pojawił się nowy nałóg, który nie został jeszcze jednoznacznie nazwany ani odpowiednio sklasyfikowany na żadnej z list chorób i zaburzeń psychicznych, takich jak międzynarodowa klasyfikacja ICD czy jej amerykański odpowiednik DSM.

Szacuje się, że w Polsce jest już ponad 20 tysięcy dzieci zarejestrowanych w poradniach pedagogicznych i psychiatrycznych, które wymagają leczenia z uzależnienia od internetu (Woronowicz 2009). Specjaliści podkreślają, iż w przyszłości uzależnienie to będzie przybierało podobną skalę, w sensie kosztów społecznych, jak dziś uzależnienie od narkotyków i innych substancji psychoaktywnych. Dlatego tak ważne jest poszukiwanie psychologicznych mechanizmów powstawania tego uzależnienia (PAP 2009).

W związku z faktem, iż nie ma jednoznacznej definicji oraz kryteriów diagnostycznych uzależnienia od internetu, termin „problematyczne używanie internetu” jest stosowany zamiennie z określeniem „uzależnienie od internetu”. Zaburzenie to ma podobny mechanizm powstawania, jaki obserwuje się przy uzależnieniu od środków psychoaktywnych i jest typowym uzależnieniem behawioralnym, nie związanym z intoksykacją organizmu (Young 1998; Shapira i in. 2003).

W powstawaniu każdego uzależnienia bierze udział wiele czynników. W literaturze przedmiotu pojawiają się różnorodne koncepcje, próbujące wyjaśnić mechanizmy powstawania uzależnień. Część z nich przypisuje bardziej znaczącą rolę czynnikom biologicznym, inne – społecznym, psychologicznym lub duchowym (Gaś 1994; Woronowicz 2009). Rozpatrując problematykę uzależnień, należy uwzględnić rolę rodziny w ich powstawaniu i leczeniu. Każda osoba uzależniona jest zawsze członkiem jakiejś rodziny, a jej problem pozostaje w ścisłym związku z jej funkcjonowaniem (Gaś 1994). Dlatego za podstawę teoretyczną niniejszego opracowania przyjęto systemową koncepcję rodziny.

Podejście systemowe analizuje rzeczywistość jako złożony układ zależności i powiązań, które często mają charakter zwrotny i wzajemny. Założeniem, które

stanowi podstawę myślenia systemowego jest to, iż system nie jest zwykłą sumą części. System cechuje całościowość, która wyraża się tym, że działanie dowolnego elementu ma wpływ na wszystkie pozostałe elementy systemu, co prowadzi do zmiany całego systemu (Czabała 1988; Drożdżowicz 1999). W tym znaczeniu choroba psychiczna, alkoholizm czy uzależnienie nie jest izolowanym zjawiskiem związanym z pojedynczą osobą w rodzinie. Teoria systemów rodzinnych uznaje objawy jednego z członków rodziny jako sygnał dysfunkcjonalności całego systemu. W systemie rodzinnym każdy jest odpowiedzialny, ale nikt nie jest winny. Zatem rodzina jako system bądź jej poszczególni członkowie odgrywa istotną rolę w powstawaniu uzależnień (Bradshaw 1994).

W nawiązaniu do powyższych rozważań podjęto badania ukazujące jakość funkcjonowania rodziny w percepcji młodych ludzi problematycznie używających internetu. Uzależnienie od internetu potraktowano jako przejaw dysfunkcji systemu rodzinnego.

Zgodnie z paradygmatem percepcyjnym patologiczne zachowanie dziecka ma bezpośredni związek z dokonywaną przez niego percepcją własnej rodziny. Stworzenie korzystnych warunków wychowawczych przez rodzinę jest zasadniczym wymogiem dla prawidłowego rozwoju dziecka. Zatem zaburzenia w zachowaniu dziecka, takie jak patologiczne nadużywanie internetu, mogą świadczyć o tym, że dziecko spostrzega w sytuacji rodzinnej zjawiska niekorzystne dla własnego rozwoju (Gaś 1994).

Rola rodziny w genezie powstawania uzależnień

Uzależnienia, jak wspomniano, mają wieloczynnikową etiologię. Koncepcje wyjaśniające powstawanie uzależnień podkreślają rolę czynników biologicznych, społecznych, psychologicznych i duchowych.

Wśród wyżej wymienionych czynników można znaleźć obszary dotyczące systemu rodzinnego. Dzieje się tak dlatego, że środowisko rodzinne najintensywniej oddziałuje na dziecko, przetwarzając jego cechy wrodzone, genetyczne i temperamentalne, w cechy nabyte, które z kolei wpływają na postawę dziecka, jego nawyki, zasady postępowania i system wartości (Gaś 1994).

Według koncepcji opracowanej przez F. Streita istnieje bezpośredni związek między zachowaniem problemowym dzieci a dokonywaną przez nich percepcją środowiska rodzinnego (1978, za: Gaś 1994). W ocenie dziecka obiektywną rzeczywistością jest ta rzeczywistość, którą spostrzega.

Zadaniem rodziny jest stworzenie dziecku korzystnych warunków wychowawczych, które umożliwią mu prawidłowy rozwój. W związku z tym pojawienie się zaburzeń w zachowaniu dziecka świadczy o tym, że w percypowanej przez dziecko sytuacji rodzinnej występowały zjawiska niekorzystne dla jego rozwoju. Młodzież zatem może sięgać po różnego rodzaju „podpórki”, w tym

substancje uzależniające czy internet, aby zmienić percepcję siebie i otaczającej rzeczywistości rodzinnej (Gaś 1994).

Koncepcja Stanton wskazuje, że substancja uzależniająca niszczy życie rodzinne, ale zarazem chroni je przez rozpadem. U podstaw takiego rozumienia leży pogląd, iż dysfunkcja jednego z członków rodziny jest siłą napędową pozwalającą utrzymać równowagę systemu. Stanton uważa, że takie rodziny charakteryzują się intensywnym lękiem przed separacją niektórych jej członków. Sugeruje, że narkomani nie funkcjonują prawidłowo, ponieważ są zbyt zależni od rodziny (rodziców), dlatego nie są przygotowani do samodzielnego życia i ponoszenia za nie odpowiedzialności (Gaś 1994).

Problematyczne używanie internetu jako przejaw dysfunkcji rodziny

Internet posiada bardzo bogatą ofertę i to zarówno w zakresie treści, jak i formy. Dla wielu użytkowników przebywanie on-line jest ogromnie wciągające. Serwisy, takie jak: *Second Life*, *Entropia Universe* czy gry MMORPG, pozwalają na wirtualne życie w wirtualnym świecie. W świecie z własną gospodarką wewnętrzną i walutą, gdzie gracze za pośrednictwem swoich postaci tworzą wirtualne społeczeństwo. Wirtualny świat daje poczucie kontroli nad sytuacją, zapewnia płynną tożsamość, stwarza złudzenie, że wszystko jest możliwe i osiągalne: idealny partner, idealna tożsamość, idealna rodzina, idealny świat. Wirtualny świat kusi, ponieważ dużo łatwiej osiągnąć w nim to, czego często brakuje nam w realnym życiu, np. poczucia, że jest się kimś ważnym, że nasze problemy zostają zauważone. Niestety w tej iluzji rzeczywistości nie zauważamy, kiedy wirtualne życie zaczyna dominować nad realnym (Castells 2003; Wallace 2005).

Jednym z pierwszych badaczy traktujących internet jako potencjalne źródło zależności był Mark Griffiths, który stworzył koncepcję technologicznego uzależnienia człowieka od maszyny (Griffiths 2000, 2004). Griffiths uważa, iż uzależnienie behawioralne polega na nadmiernych interakcjach człowieka z urządzeniami i może przybierać formę bierną (oglądanie stron WWW) lub czynną (gry komputerowe) i zawiera elementy wywołujące oraz wzmacniające, które przyczyniają się do utrwalenia uzależnienia (Griffiths 2004). Jego próba zdefiniowania zespołu objawów, jakie towarzyszą osobom nadmiernie korzystającym z sieci jest bardzo bliska stanowisku K. Young, która określa uzależnienie od internetu jako zaburzenie kontroli impulsów nie powodujące intoksykacji i mające znaczący udział w obniżeniu poziomu funkcjonowania w sferach społecznej, zawodowej i psychologicznej (Young 1998).

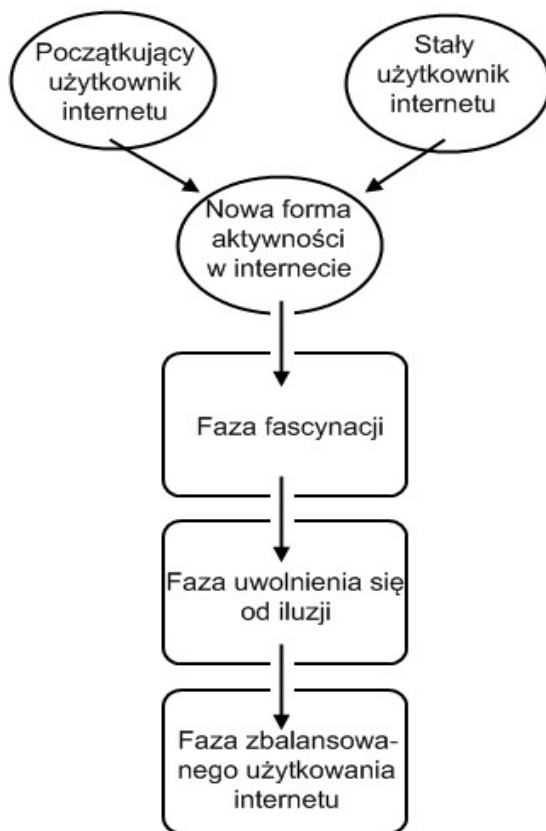
Natomiast amerykański psychiatra N. Shapira wyraża opinię, że nadmierne używanie sieci powinno być rozpatrywane w ramach zaburzenia kontroli nawyków i popędów. Wyraża wątpliwości związane z niewiadomą, czy ten typ

zachowania stanowi odrębne zaburzenie, czy też jest wynikiem innych, potęgowanych przez internet, chorób psychicznych, dlatego określa zespół obserwowanych symptomów jako problematyczne używanie internetu. Shapira i jego współpracownicy uważają, że o problematycznym używaniu internetu można mówić, gdy występuje przynajmniej jeden z następujących symptomów: odczuwanie przymusu korzystania z sieci; nadmierne używanie internetu, które przekracza wcześniej zaplanowaną długość sesji. Ponadto korzystanie z sieci powinno wywoływać klinicznie istotny dystres albo problemy w społecznym i/lub zawodowym funkcjonowaniu oraz zaburzenia w różnych ważnych sferach życia (Shapira i in. 2003).

Inny amerykański psychiatra John Grohol (2005) jest zwolennikiem alternatywnej hipotezy wyjaśniającej zjawisko uzależnienia od internetu. Grohol (2005), podobnie jak Young (1998), uważa, że kontakt z internetem ma charakter fazowy. Model Grohola (2005) zakłada trzy fazy kontaktu z internetem: faza fascynacji (*enchantment*), faza uwolnienia się od iluzji (*disillusionment*), faza zrównoważenia (*balance*). Zaproponowany model może odnosić się do wszystkich rodzajów aktywności internetowej, od „czatowania” po gry on-line. Zdaniem Grohola większość uzależnionych od internetu to osoby, które od niedawna używają sieci. Przechodząc przez pierwszą fazę, akomodują się do nowego środowiska, są w pełni zaabsorbowane wirtualną rzeczywistością. W związku z tym, iż sieć jest środowiskiem bardzo rozbudowanym, przepełnionym treściami i możliwościami, część osób nie potrafi przejść z pierwszej fazy fascynacji do kolejnych faz. Takie osoby mogą potrzebować czasu oraz pomocy, aby dojść do trzeciej fazy – zbalansowanego użytkowania internetu.

Nieuzależnieni użytkownicy internetu mogą funkcjonować w przedstawionym modelu, przechodząc z fazy pierwszej do fazy trzeciej bez większych trudności. Jednak gdy angażują się w nowe, nieznane im dotąd formy aktywności internetowej, mogą również „utknąć” w pierwszej fazie (Grohol 2005).

Rysunek 1 przedstawia model przechodzenia przez poszczególne fazy używania internetu.

Rysunek 1. Model problematycznego używania internetu (Grohol 2005)

Źródło: Grochol 2005.

Bohdan Woronowicz uważa, iż uzależnienie od internetu charakteryzuje się swoistą dynamiką, podobnie jak inne uzależnienia, i można w nim wyróżnić poszczególne etapy:

- 1) zetknięcie się i zafascynowanie siecią jako nowością, poznawanie jej możliwości;
- 2) zwrócenie uwagi na fakt, że korzystanie z sieci ułatwia odprężenie się i pomaga w zredukowaniu dyskomfortu psychicznego;
- 3) systematyczne korzystanie z internetu w celu regulowania swoich stanów emocjonalnych;
- 4) ograniczanie kontaktów z bliskim otoczeniem na rzecz kontaktów wirtualnych oraz poświęcanie im coraz więcej czasu;
- 5) odczuwanie dyskomfortu w sytuacjach ograniczonego dostępu do internetu;

- 6) pojawienie się trudności społecznych, zdrowotnych, finansowych, których występowanie jest bezpośrednio związane z nadużywaniem internetu (Woronowicz 2009).

Pomimo wątpliwości związanych z uzależniającym charakterem internetu faktem są coraz liczniejsze doniesienia dotyczące dezadaptacyjnego funkcjonowania niektórych internautów. Wydłużający się czas przebywania w sieci sięgający kilkunastu godzin na dobę, faworyzowanie wirtualnych kontaktów interpersonalnych i ograniczanie tych rzeczywistych, zaniedbanie życia rodzinnego, nauki lub pracy, zapominanie o posiłkach, zaburzenia w sferze uczuć i emocji, utrwalenie postaw egocentrycznych, zaburzenia w zakresie własnej tożsamości, zawężenie zainteresowań i możliwości intelektualnych, zmiana języka (zubożenie, techniczny slang, używanie skrótów), brak troski o własne zdrowie (zarwane noce, nieregularne posiłki) i higienę osobistą, kłopoty finansowe – to najczęściej opisywane w literaturze fachowej skutki uzależnienia od komputera (Braun-Gałkowska 2003; Jakubik 2002; Woronowicz 2009).

Niewątpliwie do grupy ryzyka uzależnienia należą osoby, które wcześniej cierpiały na zaburzenia emocjonalne, zanim jeszcze zetknęły się z internetem, osoby, dla których sieć jest swego rodzaju ucieczką przed rzeczywistością, osoby, które przestały przyjmować narkotyki, pić alkohol lub przyjmować inne środki wpływające na stan świadomości. Są to osoby, które nie wypracowały jeszcze skuteczniejszych sposobów radzenia sobie z przykrym napięciem w sposób nie nałogowy. Zdaniem Weiser'a internautów należy traktować jako aktywnych poszukiwaczy środków do osiągnięcia własnych celów i zaspokojenia potrzeb (2001 za: Kwiatkowski, Sitarczyk 2007).

Jednak osobami najbardziej narażonym na uzależnienie od mediów elektronicznych są dzieci, ludzie młodzi – zagubieni w świecie zdominowanym przez dorosłych, osoby poszukujące własnych granic, sfrustrowane oraz potrzebujące dowartościowania i zrozumienia (Jakubik 2002; Woronowicz 2009). Od pewnego czasu związek między użytkowaniem sieci i jej wpływem na życie rodzinne, stał się obiektem zainteresowań nauki (Sitarczyk 2013).

Badacze omawianego zjawiska uważają, iż nadmierne użytkowanie mediów interakcyjnych ma negatywny wpływ na jakość komunikacji i więź emocjonalnej w rodzinie (Nie, Hillygus, Erbring 2002; Mesch 2003; Sook-Jung, Young-Gil 2007). Zdaniem G. Mesch czas spędzony na „surfowaniu” w sieci negatywnie odbija się na bliskości emocjonalnej dzieci z rodzicami. Jednak jest to zależne od rodzaju aktywności w internecie (Mesch 2003). Najbardziej negatywny wpływ na relacje rodzinne mają gry on-line, natomiast używanie sieci w celach edukacyjnych i poszukiwania informacji ma neutralny wpływ na życie rodzinne (Mesch 2003; Sook-Jung, Young-Gil 2007). Dodatkowo nadużywanie internetu ma związek z ograniczaniem kontaktów interpersonalnych oraz z odczuwaniem samotności (Mesch 2003).

Problematyka badań własnych

Problemem badawczym niniejszego opracowania jest analiza zależności między obrazem systemu rodzinnego w percepcji młodzieży a stopniem uwikłania w problematyczne używanie internetu. Jako zmienne niezależne wyodrębniono wybrane aspekty funkcjonowania systemu rodzinnego: spójność, adaptacyjność i komunikacja wewnątrz systemu rodzinnego. Zmienna zależna to stopień uwikłania dziecka w problematyczne używanie internetu.

Najnowsze badania wskazują, iż nadużywanie internetu przez dzieci jest związane ze słabą jakością komunikacji wewnątrzrodzinnej i słabą więzią emocjonalną w rodzinie. Młodzież uzależniona od sieci w większym stopniu doświadcza konfliktów wewnątrz rodziny (zob. Nie, Hillygus, Erbring 2002; Mesch 2003; Yen i in. 2007; Sook-Jung, Young-Gil 2007). Badacze wskazują, iż problem nadużywania internetu wśród młodzieży ma związek z percepcją postaw rodzicielskich. Młodzież uzależniona od sieci, w istotnie większym stopniu niż młodzież nieuzależniona, spostrzega prezentowane postawy wychowawcze rodziców jako negatywne (Park, Kim, Cho 2008). W nawiązaniu do wyników badań postawiono hipotezę badawczą, zgodnie z którą istnieje związek między problematycznym używaniem internetu przez młodych ludzi a spostrzeganym przez nich stopniem funkcjonalności rodziny własnej. Zmienne, ich wskaźniki i sposoby operacjonalizacji zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Zestawienie zmiennych, ich wskaźników i sposobu operacjonalizacji

	Zmienne	Wskaźnik zmiennej	Operacjonalizacja zmiennej
Zmienna zależna	Problematyczne używanie internetu	Stopień uwikłania dziecka w problematyczne używanie internetu	Wynik w Teście Problematycznego Używania Internetu w adaptacji R. Poprawy
Zmienne niezależne	Obraz systemu rodzinnego w percepcji dziecka	Spójność systemu rodzinnego	Wynik w skalach: Spójność i Dezintegracja rodziny w Inwentarzu Profil Rodziny w opracowaniu Z. B. Gasia
		Adaptacyjność systemu rodzinnego	Wynik w skalach: Adaptacyjność i Trudności rozwojowe w Inwentarzu Profil Rodziny w opracowaniu Z. B. Gasia
		Komunikacja w systemie rodzinnym	Wynik w skalach: Wzajemne zrozumienie i Role rodzinne w Inwentarzu Profil Rodziny w opracowaniu Z. B. Gasia

Charakterystyka osób badanych

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przebadano 60 dziewcząt i 62 chłopców w wieku 16-18 lat, uczniów lubelskich szkół ponadgimnazjalnych. Wszystkie osoby w chwili badania mieszkały z rodzicami. Stosun-

kowo najwięcej badanych pochodziło z dużego miasta liczącego od 100 tysięcy do 500 tysięcy mieszkańców, było to blisko 60% badanej grupy. Natomiast jedna trzecia pochodziła ze wsi. Stosunkowo najmniej, bo 6,5% badanych, mieszkało w małych i średnich miastach.

Ponad połowa młodych ludzi uczestniczących w badaniach pochodzi z rodzin, w których matki mają wykształcenie średnie. Wykształcenie zawodowe posiada 28 matek osób badanych, jest to 23,5% ogółu. Niewiele więcej jest matek z wykształceniem wyższym i stanowią one ok. 25% grupy.

Ojcowie mają najczęściej wykształcenie zawodowe (50 ojców, co stanowi ponad 42% ogółu). Ojcowie posiadający wykształcenie średnie stanowią 43% tej grupy. Natomiast grupa ojców z wykształceniem wyższym liczy 23 osoby i jest to blisko 20% ogółu.

Konstrukcja narzędzia badawczego do pomiaru uzależnienia od internetu pozwoliła na wyszczególnienie czterech grup osób badanych o różnym poziomie uwikłania w problematyczne używanie internetu – od osób niewykazujących symptomów związanych z uzależnieniem od sieci, do tych, które znalazły się w grupie problematycznie używających internetu (zob. tabela 2).

Tabela 2. Struktura stopnia uwikłania osób badanych w problematyczne używanie internetu

Kategorie ryzyka problematycznego używania internetu	N	%
niskie lub brak ryzyka	20	16,40
umiarkowane ryzyko	46	37,70
wysokie ryzyko	35	28,70
problematycznie używający	21	17,20
razem	122	100

Z danych przedstawionych w tabeli 2 wynika, iż najwięcej osób zostało zakwalifikowanych do grupy umiarkowanego ryzyka problematycznego używania internetu i stanowią oni blisko 38% ogółu badanych. Do grupy o wysokim ryzyku należy niemal 29% badanych osób, a problematycznie używający internetu stanowią 17% ogółu. Najmniej osób, ok. 16%, zostało zakwalifikowanych do grupy o niskim lub braku ryzyka problematycznego używania sieci.

Wśród badanej grupy nie ma osób, które korzystałyby z internetu krócej niż pół roku. Stosunkowo najwięcej, aż 117 osób korzysta z sieci rok lub dłużej, co stanowi blisko 96% badanych. Natomiast ok. 4% badanych ma styczność z internetem nie dłużej niż rok.

Z danych zebranych w trakcie badania wynika, iż najwięcej osób korzysta z sieci w domu – to miejsce wskazało niemal 80% badanych. W szkole internetu

używa jedynie 11,3% badanych, a niewiele mniej, bo blisko 8% wskazało, iż przebywa w sieci, będąc u kolegi lub koleżanki. Miejscem cieszącym się najmniejszą popularnością okazała się kafejka internetowa, na którą wskazało niespełna 2% badanych osób.

Tabela 3. Długość spędzanego czasu w internecie w ciągu dnia przez osoby badane

Długość trwania typowej sesji w internecie	N	%
od 0,5h do 2h	47	38,52
od 2,5h do 4h	49	40,16
dłużej niż 4h	26	21,32
razem	122	100

Najwięcej osób badanych zadeklarowało, iż w ciągu dnia spędza w internecie od 2,5 do 4 godzin – taką odpowiedź podało 40% badanych. Niewiele mniej, bo blisko 39% stwierdziło, iż przebywa w sieci od 0,5 do 2 godzin dziennie. Dłużej niż 4 godziny dziennie w sieci spędza niewiele ponad 21% badanych osób.

Z zebranych w grupie młodzieży danych wynika, iż najdłuższa jednorazowa sesja w internecie dla niespełna 41% badanych osób przekroczyła 10 godzin. Nieco ponad 31% osób zadeklarowało, iż ich najdłuższa sesja trwała do 5 godzin. Niewiele mniej, bo blisko 29% badanych, wskazało, iż ich jednorazowa najdłuższa sesja nie trwała dłużej niż 10 godzin.

Tabela 4. Częstotliwość wykonywania poszczególnych aktywności w internecie przez osoby badane

rodzaj aktywności internetowej / częstotliwość (w procentach)	nigdy	rzadko	czasami	często	podczas każdej sesji w internecie
przeglądanie stron www	-	2,5	10,7	21,3	65,5
korzystanie z komunikatorów internetowych	0,8	4,1	7,4	36,9	50,8
korzystanie z poczty elektronicznej	6,6	40,2	32,0	18,0	3,3
granie w gry przez internet	22,1	30,3	24,6	9,0	14
oglądanie stron o tematyce erotycznej	57,9	19,0	12,4	7,4	3,3
poszukiwanie i pobieranie plików, muzyki itp.	4,1	24,8	57,9	12,4	0,8

Większość badanych osób zadeklarowała, iż zawsze podczas korzystania z internetu przegląda strony WWW i korzysta z komunikatorów internetowych – wskazało na to odpowiednio: 65,5% i 50,8% badanych osób. Wśród badanej grupy nie ma osób, które podczas korzystania z internetu nie przeglądałyby stron WWW. Osoby badane rzadko grają w gry internetowe i korzystają z poczty elektronicznej, co zadeklarowało odpowiednio: 30,3% i 40,2% badanych. Blisko

60% osób stwierdziło, iż nigdy nie ogląda stron o tematyce erotycznej podczas przebywania w sieci. Niemal 58% badanych osób podało, iż czasami podczas korzystania z internetu pobierają pliki i muzykę, podczas gdy 4% badanych zaznaczyło, iż nigdy nie praktykuje tego typu czynności.

Narzędzia pomiaru zmiennych

Do pomiaru wyróżnionych zmiennych zastosowano następujące narzędzia badawcze: Test Problematicznego Używania Internetu w adaptacji Ryszarda Poprawy (Poprawa 2006) oraz Inwentarz Profil Rodziny w opracowaniu Zbigniewa B. Gasia (Gaś 1995).

Test Problematicznego Używania Internetu jest adaptacją Internet Addiction Test K. Young wykonaną przez Ryszarda Poprawę. W wersji oryginalnej IAT składa się z 20 pytań dotyczących symptomów Problematicznego Używania Internetu, nawiązujących do diagnozy patologicznego hazardu w DSM-IV. Diagnozuje się je w oparciu o osiem symptomów, których przynajmniej pięć musi być rozpoznane i występować w ciągu ostatniego roku. Symptomy te to:

- 1) silne zaabsorbowanie internetem wyrażające się w obsesyjnym myśleniu o aktywności w sieci;
- 2) wzmagająca się potrzeba coraz dłuższego przebywania on-line, aby osiągnąć satysfakcję z tej aktywności;
- 3) powtarzające się, nieudane próby kontroli (redukcji lub zaprzestania) własnego korzystania z sieci;
- 4) pojawianie się silnych negatywnych afektów (przygnębienia, irytacji, niepokoju itp.) w sytuacji redukcjonowania, ograniczania używania internetu;
- 5) problemy z organizacją (kontrolowaniem) czasu przebywania on-line;
- 6) stres środowiskowy, problemy osobiste i konflikty społeczne (związane z relacjami z rodziną i przyjaciółmi oraz szkołą czy pracą) wynikające z zaabsorbowania używaniem internetu;
- 7) kłamanie i inne formy manipulacji w relacjach z najbliższym otoczeniem społecznym, których celem jest ukrywanie informacji na temat własnego zaabsorbowania internetem;
- 8) regulowanie emocji, głównie dysforycznych stanów afektywnych poprzez aktywność internetową, która przybiera formę ucieczki od problemów i uśmierzania negatywnych stanów emocjonalnych (Widyanto L. McMurrin M. (2004) *The psychometric properties of the Internet Addiction Test*. *CyberPsychology & Behavior*, 7, 443–450).

Osoby badane udzielają odpowiedzi na pięciopunktowej skali: 0 – nie dotyczy; 1 – sporadycznie; 2 – rzadko; 3 – czasami; 4 – często; 5 – zawsze. W związku z tym wynik Testu Problematicznego Używania Internetu (PUI) to suma ocen 22 stwierdzeń mogąca przybierać wartości od 0 do 110 punktów. Im wyższy wynik,

tym silniejsze nałogowe używanie internetu i więcej potwierdzonych symptomów problematycznego używania sieci.

Inwentarz **Profil Rodziny** w opracowaniu Zbigniewa B. Gasia (Gaś 1995) przeznaczony jest do diagnozy funkcjonowania systemu rodzinnego. Za podstawę teoretyczną przy konstrukcji Inwentarza przyjęto *Model Circumplex* opracowany przez Davida H. Olsona i jego współpracowników. Model ten przyjmuje za podstawę funkcjonowania każdego systemu rodzinnego trzy wymiary: spójność, adaptacyjność i komunikację wewnątrz systemu. Zmienne nasilenie oraz wzajemna konfiguracja każdego z wymienionych wymiarów sprawiają, iż każdy system rodzinny jest unikalny, a jego funkcjonowanie można określić jako mniej lub bardziej prawidłowe (1983, za: Gaś 1995; Olson 2000; Gaś 2004).

Inwentarz Profil Rodziny składa się z 86 twierdzeń, które tworzą sześć skal, z których trzy dotyczą pozytywnych wymiarów funkcjonowania systemu rodzinnego (spójność rodziny, adaptacyjność rodziny i wzajemne zrozumienie) oraz trzy dotyczące trudności, jakie może przeżywać rodzina (role rodzinne, trudności rozwojowe, dezorganizacja rodzinna). Badani ustosunkowują się do twierdzeń, wybierając jedną z odpowiedzi: prawda (P), nie mogę się zdecydować (?) lub fałsz (F), (Gaś 1995, 2004).

Procedura badawcza

Osoby badane były wybierane losowo spośród trzech szkół ponadgimnazjalnych na terenie Lublina. Badania testowe były wykonywane zbiorowo. Wszystkie osoby wytypowane do badań oraz ich rodzice wyrazili zgodę na uczestniczenie w nich.

Łącznie przebadano 198 osób, z czego 58 arkuszy testowych zostało odrzuconych z powodów formalnych (np. istotne braki odpowiedzi, odpowiadanie w sposób losowy) i merytorycznych (np. osoby badane pochodzące z rodzin niepełnych). Osiemnaście osób badanych zostało wykluczonych na pierwszym etapie analizy statystycznej, ponieważ osiągały wartości ekstremalne (odchylające się o co najmniej trzy odchylenia ćwiartkowe) w rozkładzie badanych cech, co mogło istotnie wpłynąć na poprawność obrazu statystycznego badanych zmiennych. Ostatecznie niniejsze badania zostały opracowane na próbie 122 osób – 60 dziewcząt i 62 chłopców w wieku 16-18 lat.

Do statystycznej analizy wyników użyto pakietu statystycznego SPSS w wersji 17 PL. W celu sprawdzenia założeń poprawności stosowania odpowiednich analiz statystycznych użyto testu nieparametrycznego Kołmogorowa-Smirnowa, testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka. Analizy wyników dokonano w oparciu o średnie, odchylenia standardowe, testy T-Studenta dla danych niezależnych oraz współczynnik korelacji Spearmana (Brzeziński 1996; Ferguson, Takane 2003; Bedyńska, Brzezicka 2007).

Analiza wyników badań własnych

Funkcjonowanie rodziny w percepcji młodzieży problematycznie używającej internetu

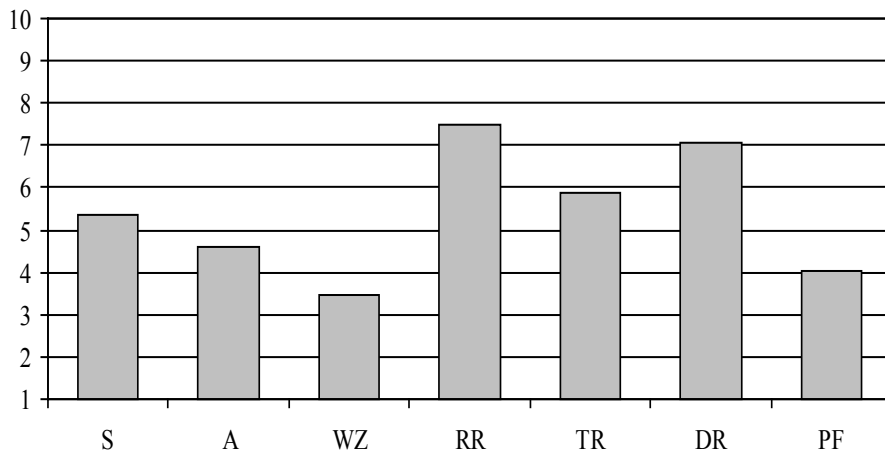
Wyniki badania Inwentarzem Profil Rodziny grupy młodzieży problematycznie używającej internetu przedstawiają tabela 5 i wykres 1.

Tabela 5. Średnie i odchylenia standardowe dla poszczególnych skal Inwentarza Profil Rodziny (wyniki w stenach) w grupie problematycznie używającej internetu

Skale	X	SD
S	5,38	1,47
A	4,62	1,36
WZ	3,48	0,98
RR	7,48	1,33
TR	5,90	1,76
DR	7,05	1,32
PF	4,05	1,20

W percepcji młodych osób nadużywających internetu ich systemy rodzinne charakteryzują się następującymi cechami:

- prawidłowym poziomem spójności (S=5,38),
- nieznacznie obniżonym poziomem adaptacyjności (A=4,62),
- obniżonym poziomem wzajemnego zrozumienia (WZ=3,48),
- zwiększoną ilością patologicznych ról rodzinnych (RR=7,48),
- nieznacznie zwiększonym poziomem trudności rozwojowych (TR=5,90),
- zwiększonym poziomem dezintegracji rodziny (DR=7,05),
- obniżonym poziomem funkcjonalności systemu rodzinnego (PF=4,05).

Wykres 1. Średnie wyniki dla poszczególnych skal Inwentarza Profil Rodziny (wyniki w stenach)

Dokonana analiza wyników wskazuje, iż w percepcji osób problematycznie używających internetu ich rodziny charakteryzują się umiarkowaną więzią emocjonalną między poszczególnymi członkami, co pozwala przeżywać poczucie wspólnoty i bliskości z równoczesnym odczuwaniem autonomii i wolności przez poszczególnych członków rodziny. Zdaniem tej grupy badanych w ich rodzinach występują pewne trudności w prawidłowym reagowaniu na stres rozwojowy lub sytuacyjny. Pomimo iż negocjacje rodzinne prowadzone są w sposób konstruktywny, a problemy są dość sprawnie rozwiązywane, to w sytuacjach konfliktowych pojawiają się bariery we współdziałaniu i uzupełnianiu się w rolach rodzinnych i obowiązkach. Zdarza się tak, iż sytuacje kryzysowe nie jednoczą rodziny, lecz nasilają jej poczucie zagrożenia.

W percepcji osób problematycznie używających internetu w ich rodzinach zaburzona jest komunikacja wewnątrzrodzinna, charakteryzująca się ograniczoną otwartością na cudze komunikaty. Członkowie rodzin rzadko próbują zrozumieć motyw działania i wzajemne postępowanie.

W rodzinach osób z PUI występuje wiele patogennych ról rodzinnych o charakterze wzajemnie powiązanych tożsamości. Osoby problematycznie używające internetu mają poczucie, iż ich rodziny charakteryzują się obniżoną funkcjonalnością.

Różnice w percepcji funkcjonowania rodziny między osobami problematycznie używającymi internetu a niezagrożonymi PUI

Ważnym etapem analizy statystycznej było sprawdzenie istotności różnic między grupą młodzieży problematycznie używającą internetu a młodzieżą z grupy kontrolnej, niezagrożonej ryzykiem uzależnienia.

Przeprowadzone za pomocą testu Shapiro-Wilka analizy statystyczne wykazały, iż, w obu grupach, rozkład zmiennych nie odbiega od normalnego. Natomiast analizy statystyczne wykonane testem T-Studenta dowiodły, że efekt problematycznego używania internetu okazał się istotny statystycznie we wszystkich skalach Inwentarza Profil Rodziny (zob. tabela 6 i wykres 2).

Tabela 6. Różnice między problematycznie używającymi internetu a niezagrożonymi PUI w średnich i odchyleniach standardowych dla poszczególnych skal Inwentarza Profil Rodziny (wyniki surowe)

Skale	Grupa PUI (n=21)		Grupa niezagrożona PUI (n=20)	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
S	18,90	8,30	31,10	5,72
A	18,10	8,17	30,50	2,50
WZ	15,48	3,40	22,65	2,64
RR	31,10	6,80	13,55	5,84
TR	10,19	4,13	3,95	3,07
DR	11,10	4,41	1,55	1,85
PF	1,07	0,46	4,93	1,67

Szczegółowe analizy wykazały, iż młodzi ludzie problematycznie używający internetu spostrzegają swoje rodziny jako istotnie mniej spójne niż młodzież rozsądnie korzystająca z sieci ($t_{(39)}=-5,451$; $p<0,001$). Również w poziomie adaptacyjności zachodzą istotne statystycznie różnice. Młodzież niezagrożona uzależnieniem uważa, że ich rodziny bardziej prawidłowo reagują na stres rozwojowy niż rówieśnicy z grupy zasadniczej ($t_{(23,89)}=6,641$; $p<0,001$).

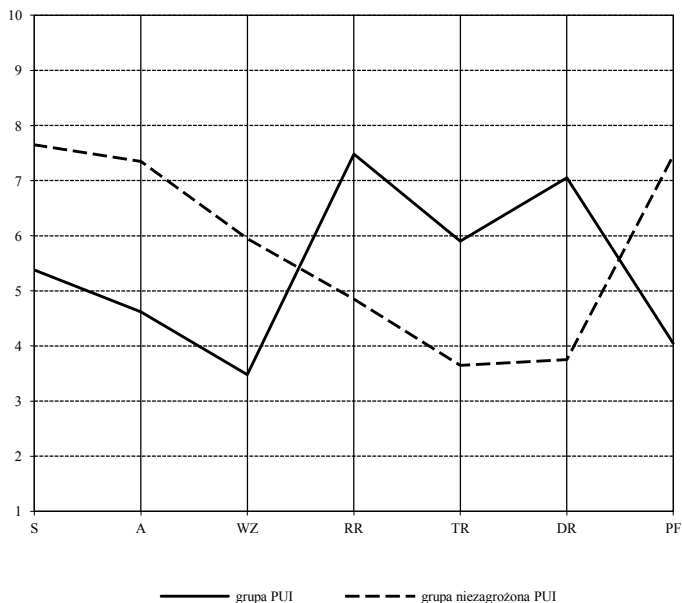
Młodzi ludzie problematycznie używający internetu widzą swoje rodziny jako istotnie mniej sprawne komunikacyjnie niż rówieśnicy rozsądnie korzystający z sieci ($t_{(39)}=-7,518$; $p<0,001$). Występowanie niekorzystnych ról patogennych w rodzinie jest częściej spostrzegane przez osoby nadużywające internetu niż przez rówieśników spoza grupy ryzyka ($t_{(39)}=8,843$; $p<0,001$).

Zdaniem osób z PUI, ich rodziny w większym stopniu doświadczają trudności rozwojowych niż rodziny młodzieży nieuzależnionej od internetu ($t_{(39)}=5,469$; $p<0,001$).

Młodzież problematycznie używająca internetu spostrzega swoje rodziny jako doświadczające istotnie silniejszych trudności w zintegrowanym przeciwstawianiu się kryzysom niż czyni to młodzież nienadużywająca sieci ($t_{(27,08)}=9,105$; $p<0,001$). Poczucie funkcjonalności systemu rodzinnego jest istotnie niższe u dzieci problematycznie używających internetu niż u ich rówieśników nie ma-

jących trudności w prawidłowym korzystaniu z zasobów sieci ($t_{(21,68)} = -9,977$; $p < 0,001$).

Wykres 2. Średnie wyniki dla poszczególnych skal Inwentarza Profil Rodziny grupy PUI oraz grupy niezagrożonej PUI (wyniki w stenach)



Dyskusja wyników

Przeprowadzone analizy wskazują na zależność między percepcją systemu rodzinnego a problematycznym używaniem internetu przez młodzież. Wraz z nasilaniem się uwikłania w problematyczne używanie internetu, młodzież spostrzega swoje rodziny jako mniej funkcjonalne.

W percepcji młodych ludzi problematycznie używających sieci ich rodziny charakteryzują się adekwatnym poziomem spójności, nieznacznie obniżonym poziomem adaptacyjności oraz nieefektywną komunikacją wewnątrzrodzinną. Osoby problematycznie używające internetu mają poczucie, niskiej funkcjonalności swoich rodzin, co wiąże się ze spostrzeganiem frustracji wielu potrzeb psychicznych, np. bezpieczeństwa, akceptacji, szacunku.

Natomiast młodzi ludzie niezagrożeni uzależnieniem od internetu oceniają swoje rodziny jako cechujące się wysokim poziomem spójności i adaptacyjności oraz poprawną komunikacją wewnątrzrodzinną. Młodzież rozsądnie korzystająca z sieci spostrzega swoje rodziny jako dobrze funkcjonujące.

Zdaniem osób problematycznie używających internetu w ich rodzinach występują pewne trudności w prawidłowym reagowaniu na stres rozwojowy lub sytuacyjny, ale możliwe jest rozwiązywanie kryzysów i problemów. Negocjacje w ich rodzinach mają ograniczony zasięg, jednak jeżeli pojawiają się, to mają charakter konstruktywny. Pomimo negocjacji i dość sprawnego radzenia sobie z konfliktami, sytuacje kryzysowe nie jednoczą ich rodzin, lecz nasilają poczucie zagrożenia. Prawdopodobnie poszczególni członkowie rodziny sporadycznie wymieniają się rolami rodzinnymi lub też rzadko wspólnie je wypełniają. Zdaniem nadużywających internetu w ich rodzinach dominują sztywne, ale przede wszystkim jawne zasady. Ich przestrzeganie jest trudne lub nieakceptowane przez młodego człowieka, stąd ucieczka w świat, w którym zasady są elastyczne, samodzielnie wypracowane lub w którym nie ma żadnych reguł i granic. Takie świat staje się bardziej atrakcyjny i konkurencyjny dla realiów życia rodzinnego.

W percepcji osób niezagrażonych uzależnieniem od internetu ich rodziny cechują się istotnie wyższym poziomem adaptacyjności, co oznacza, że dobrane radzą sobie w sytuacjach trudnych i kryzysach. Negocjacje prowadzone są w sposób egalitarny i skuteczny, a role rodzinne są dzielone i zmieniane. W relacjach rodzinnych dominują sprzężenia zwrotne o charakterze pozytywnym.

Młodzież problematycznie używająca internetu spostrzega w swoich rodzinach umiarkowaną więź emocjonalną, co wynika z tego, że odczuwa poczucie wspólnoty i bliskości emocjonalnej z równoczesnym doświadczaniem autonomii i wolności. Prawdopodobnie granice wewnętrzne i zewnętrzne rodziny są częściowo otwarte. Jednak nadal zauważalne są wyraźne granice międzypokoleniowe. Młodzież nadużywająca internetu jest przekonana, że dla członków ich rodzin jednakowo ważne jest spędzanie czasu z rodziną, jak i poza nią. Problematycznie korzystający z sieci uważają, że w ich rodzinach większość decyzji jest podejmowana indywidualnie, a nie wiele z nich ma cechy wspólnych rozwiązań i działań.

Z kolei młodzież nienadużywająca internetu określa swoje rodziny jako istotnie bardziej spójne emocjonalnie, co sprzyja odczuwaniu zarówno bliskości emocjonalnej i poczucia wspólnoty, jak i wolności oraz niezależności. Najprawdopodobniej granice wewnętrzne i zewnętrzne ich rodzin są otwarte. Granice międzypokoleniowe zaczynają się zacierać, a spędzanie czasu z rodziną jest ważniejsze niż poza nią. W przekonaniach tej grupy badanych decyzje w ich rodzinach częściej podejmowane są wspólnie.

W odniesieniu do procesów komunikacyjnych, problematycznie używający internetu, spostrzegają w swoich rodzinach obniżony poziom wzajemnego zrozumienia, co wskazuje na mało efektywną komunikację rodzinną, czego rezultatem jest wiele sztywnych i patogennych ról o charakterze powiązanych tożsamości. Rozmowy mają charakter burzliwy, mało konstruktywny i nieszczerzy.

Z kolei młodzież spoza grupy ryzyka problematycznego używania internetu dostrzega w swoich rodzinach więcej wzajemnego zrozumienia i empatii. Uwa-

za, że ich rodziny cechuje otwartość na komunikaty oraz adekwatność zachowań do motywów innych członków rodziny. Rozmowy przebiegają rzeczowo, mają swobodny charakter i prowadzą do konstruktywnych rozwiązań.

Powyższe wyniki można odnieść do teorii zachowań ryzykownych Richarda i Shirley Jessorów (za: Gaś 1994), wskazując na istnienie związanych z rodziną czynników ryzyka i czynników chroniących przed uzależnieniem od internetu. W myśl tej koncepcji pozytywny obraz systemu rodzinnego koreluje dodatnio z mniejszym ryzykiem problematycznego kontaktu z siecią u badanej młodzieży.

Można wysunąć założenie, że dziecko wykazuje mniejsze tendencje do nadużywania kontaktu z internetem, jeżeli spostrzega swoją rodzinę jako funkcjonalną i zapewniającą mu pozytywne warunki do wzrostu i rozwoju.

Czynniki chroniące związane z percepcją rodziny to: umiejętność sprawnego i konstruktywnego reagowania na stres sytuacyjny i rozwojowy, efektywna komunikacja wewnątrzrodzinna oraz poczucie funkcjonalności rodziny. Powyższy pogląd wydają się potwierdzać również inne badania dotyczące związków rodziny z uzależnieniem od sieci i czynnikami chroniącymi związanymi z rodziną (Yen i in. 2007; Park, Kim, Cho 2008).

Z psychologicznego punktu widzenia nie należy ograniczać się jedynie do identyfikacji zachowań problemowych i ich czynników ryzyka. Należy traktować zachowania problemowe młodzieży jako pełniące wielorakie funkcje, jako sposób na zaspokajanie ważnych potrzeb rozwojowych. Problemатyczne używanie sieci może być działaniem instrumentalnym ukierunkowanym na realizację potrzeby, która została zablokowana lub wydaje się być nieosiągalna. Osoba doświadczająca trudności w relacjach rodzinnych i interpersonalnych coraz częściej angażuje się w relacje on-line, które pozwalają doświadczyć zaspokojenia wielu potrzeb, często skutecznie blokowanych we własnej rodzinie, takich jak: potrzeba akceptacji, zrozumienia, afiliacji, bycia ważnym. Następnie próbując przenosić nowe wirtualne doświadczenia na grunt dotychczasowych relacji, młody człowiek spotyka się z niepowodzeniem. Może to powodować przekonanie, iż satysfakcjonujące relacje można nawiązać i utrzymać jedynie w sieci. W jej zasobach można poszukiwać kompensacji wsparcia i zrozumienia ze strony rodziców, uzyskując w ten sposób również poczucie identyfikacji z wirtualną grupą rówieśniczą. Nadużywanie internetu może być też skutkiem próby redukcji lęku, frustracji i obaw związanych z niepowodzeniami szkolnymi czy też niemożnością spełnienia oczekiwań rodziców. Wiele z aktywności internetowych pozwala na demonstrowanie sobie ważnych atrybutów własnej tożsamości. Środowisko mediów interaktywnych może pozwalać na redukcję napięcia i lęku oraz zaspokojenie potrzeb, które nie znajdują możliwości realizacji we własnej rodzinie.

Podsumowując: egzystencja w świecie internetu pomaga zredukować dyskomfort emocjonalny, ale niesie za sobą szereg zagrożeń, których obiektywny wymiar jest dzisiaj trudny do jednoznacznego przewidzenia.

Przeprowadzone badania dostarczają argumentów, iż powstawanie uzależnienia od internetu wśród młodzieży jest w pewnym stopniu zależne od czynników rodzinnych. Słaba więź emocjonalna lub jej całkowity brak, niekonstrukttywne sposoby rozwiązywania konfliktów i reagowania na stres rodzinny oraz nieefektywna komunikacja wewnątrzrodzinna wydają się być głównymi czynnikami ryzyka problematycznego używania internetu związanymi z rodziną.

Bibliografia

1. Bedyńska S., Brzezicka A., red. (2007). *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładzie psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica.
2. Bradshaw J. (1994). *Zrozumieć rodzinę: rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości PTP.
3. Braun-Gałkowska M. (2003). *Oddziaływanie Internetu na psychikę dzieci i młodzieży*. Edukacja Medialna, 3.
4. Brzeziński J. (1996). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
5. Castells M. (2003). *Galaktyka internetu*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
6. Czabała J. Cz. (1988). *Rodzina a zaburzenia psychiczne. Koncepcje i studia nad percepcją interpersonalną*. Kraków: PTP.
7. Drożdżowicz L. (1999). *Ogólna teoria systemów*. W: Barbaro B., red. *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
8. Ferguson G. A., Takane Y. (2003). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
9. Gaś Z. B. (1994). *Rodzina a uzależnienia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
10. Gaś Z. B. (1995). *Techniki diagnozy systemu rodzinnego oparte na „Modelu Circumplex” Davida H. Olsona*. W: Gaś Z. B., red. *Psychologia wychowawcza stosowana*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
11. Gaś Z. B. (2004). *Inwentarz Profil Rodziny jako narzędzie kompleksowej diagnozy systemu rodzinnego*. W: Gaś Z. B., red. *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole: poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*. Lublin: Fundacja Masz Szansę.
12. Griffiths M. (2000). *Internet addiction – time to be taken seriously?* *Addiction Research*, 8, 13-418.
13. Griffiths M. (2004). *Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorostania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

14. Grohol J. M. (2005). *Internet addiction guide*. CyberPsychology & Behavior, 8, 4, 443-450.
15. Izdebska J. (2005). *Oblicza dzieciństwa współczesnych dzieci*. W: Izdebska J., Sosnowski T., red. *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
16. Jakubik A. (2002). *Zespół uzależnienia od Internetu*. Studia Psychologica, 3, 133-142.
17. Kwiatkowski P., Sitarczyk M. (2007). *Psychologiczne uwarunkowania i efekty nadużywania kontaktu z internetem*. Referat wygłoszony podczas konferencji „Internet i młode pokolenie. Wyzwania – Zagrożenia – Nadzieje”, Katolicki Uniwersytet Lubelski, 18 stycznia 2007.
18. Mesch G. S. (2003). *The family and the Internet: the Israeli case*. Social Science Quarterly, 84, 38-50.
19. Nie N. H., Hillygus D. J., Erbring L. (2002). *Internet use, interpersonal relations, and sociability: a time diary study*. W: Wellman B., Haythornthwaite C. *The Internet in everyday life*, 215-243. Oxford: Blackwell.
20. Olson D. (2000). *Circumplex Model of Martial and Family Systems*. Journal of Family Therapy, 22, 144-167.
21. Park S. K., Kim J. Y., Cho Ch. B. (2008). *Prevalence of internet addiction and correlations with family factors among South Korean adolescents*. Adolescence, 43, 172, 897-909.
22. Polska Agencja Prasowa (2009). *W Pałacu Prezydenckim debata nt. nowych uzależnień*. Dziennik Gazeta Prawna, 243.
23. Poprawa R. (2006). *W poszukiwaniu psychologicznych mechanizmów problematycznego używania Internetu*. W: Sokołowski M., red. *Oblicza internetu. Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku*. Elbląg: Wydawnictwo PWSZ.
24. Shapira N. A. i in. (2003). *Problematic Internet Use: proposed classification and diagnostic criteria*. Depression and Anxiety, 17, 207-216.
25. Sitarczyk M., red. (2013). *Rodzina w mediach. Media w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
26. Sook-Jung L., Young-Gil C. (2007). *Children's Internet Use in a Family Context: Influence on Family Relationships and Parental Mediation*. CyberPsychology & Behavior, 10, 5, 640-646.
27. Wallace P. (2005). *Psychologia Internetu*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
28. Widianto L. McMurrin M. (2004) *The psychometric properties of the Internet Addiction Test*. CyberPsychology & Behavior, 7, 443-450.
29. Woronowicz B. T. (2009). *Uzależnienia. Geneza, terapia i powrót do zdrowia*. Poznań: Media Rodzina.

30. Yen J. i in. (2007). *Family Factors of Internet Addiction and Substance Use Experience in Taiwanese Adolescents*. *CyberPsychology & Behavior*, 10, 3, 323-329.
31. Young K. S. (1998). *Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder*. *CyberPsychology & Behavior*, 1, 3, 237-244.

Małgorzata Tatala¹, Konrad Janowski², Karolina Wałachowska¹, Kamila Król¹, Beata Serej³

¹Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

²Wydział Psychologii, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie

³Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 5 w Lublinie

Jakość życia u kobiet w aspekcie przeżywania choroby nowotworowej gruczołu piersiowego

Quality of life of women fighting breast cancer

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie związku między chorobą nowotworową gruczołu piersiowego u kobiet a poczuciem jakości ich życia. Zaprezentowano psychologiczny oraz medyczny aspekt jakości życia. Aspekt psychologiczny odnosi się do subiektywnej oceny jakości życia, zaś medyczny łączy się z chorobą oraz procesem leczenia. Zwrócono także uwagę na rolę rodziny, oddziaływanie określonej grupy wsparcia oraz udział religijności i duchowości w przezwyciężaniu choroby. Pozytywne oddziaływanie tych czynników przyczynia się do osiągania wyższej jakości życia, w czym istotną rolę odgrywa odkrywanie przez jednostkę sensu życia i pojmowanie go jako dar uod Boga.

S u m m a r y

The aim of this article is to show the relationship between breast cancer and sense of quality of life in women who are in the process of fighting it. The problem of quality of life in psychology and medicine are discussed. Psychological aspect of quality of life refers to sense of satisfaction with life, while medical perspective concerns suffering, illness and treatment. Moreover, the issues of family, membership in a group support, religious influence and spirituality in fighting the disease are presented. Positive influence of these factors as well as discovering the meaning of life and seeing it as gift from God contributes to achieving higher quality of life.

S ł o w a k l u c z o w e: jakość życia, nowotwór piersi, wspomaganie jakości życia

K e y w o r d s: quality of life, breast cancer, supporting quality of life

Wprowadzenie

Choroba nowotworowa, ze względu na zróżnicowany przebieg kliniczny i rokowanie, traktowana jest jako przełomowy punkt w życiu człowieka. W przypadku kobiet najczęściej odnotowuje się zachorowalność na nowotwór gruczołu piersiowego. Choroba ta dotyka kobiety najczęściej w wieku około 60 lat. Szanse na wyleczenie tego typu nowotworu są zdecydowanie większe w przypadku rozpoznania choroby we wczesnym stadium rozwoju. Leczenie chirurgiczne, obejmujące między innymi zabieg mastektomii, należy do szczególnie trudnych doświadczeń w życiu kobiety, prowadząc do zmian w percepcji siebie i ponownej akceptacji własnego wyglądu (Chojnacka-Szawłowska 2012).

Prezentowane treści mają na celu ukazanie relacji między chorobą nowotworową gruczołu piersiowego u kobiet a poczuciem jakości ich życia. Problematyka jakości życia stanowi przedmiot zainteresowania różnych dyscyplin naukowych (por. Straś-Romanowska 2005; Mróz 2011). Podejmowane prace badawcze zyskują coraz większą popularność w wielu dziedzinach ludzkiego poznania. Jakość życia jest zjawiskiem złożonym, wielopoziomowym i nie w pełni rozpoznanym (Gołębiowska 2005; Tatala 2009). Pojęcie to często utożsamiane jest z takimi terminami, jak: szczęście, dobrostan, satysfakcja i zadowolenie z życia (por. Musiał 2011).

W literaturze istnieje wiele definicji oraz koncepcji tego zjawiska. Intuicyjnie wydaje się ono być zrozumiałe, niemniej jednak wielość występujących wskaźników nie ułatwia organizacji i uporządkowania wiedzy dotyczącej tego aspektu ludzkiej egzystencji (Oleś 2010; Fayed i in. 2011).

W niniejszym artykule zaprezentowano problematykę jakości życia ujmowaną w aspekcie psychologicznym oraz medycznym. Pierwszy z nich dotyczy subiektywnej oceny własnego życia dokonywanej przez jednostkę, drugi zaś odnosi się do stanu zdrowia pacjenta oraz procesu jego leczenia (Sęk 1993; Walden-Gałuszko de, Majkowicz 1994). Przedstawiono także kontekst osiągnięcia wyższej jakości życia przez kobiety doświadczające choroby nowotworowej gruczołu piersiowego, w czym istotną rolę odgrywa odkrywanie sensu życia i wybór określonych wartości. Stwierdzenia zawarte w prezentowanym opracowaniu posiadają uprawnienie, wynikające z literatury przedmiotu oraz doświadczenia badawczego autorów tekstu.

Psychologiczny aspekt jakości życia

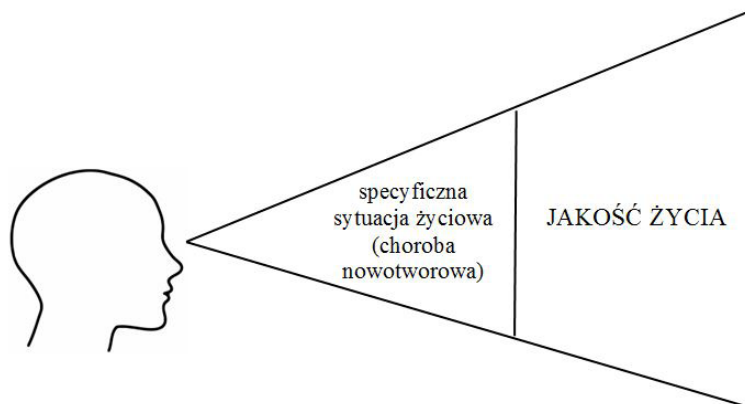
Inspirację do określenia psychologicznego aspektu jakości życia stanowi pogląd wyrażony przez Władysława Tatarkiewicza, iż podstawą jakości życia jest poczucie szczęścia, które polega na pełnej, trwałej i uzasadnionej akceptacji własnej egzystencji (Tatarkiewicz 2003).

Poczucie jakości życia stanowi ocenę tego, jak człowiek w przeżywa swoje życie i doświadcza go oraz w jaki sposób je wartościuje. Każda jednostka specyficznie odbiera rzeczywistość, dokonuje jej interpretacji oraz reaguje emocjonalnie w sobie tylko właściwy sposób. Uwzględnia przy tym własne potrzeby, pragnienia, dotychczasowe doświadczenia, wyznawane poglądy oraz akceptowaną filozofię życia (por. Ratajczak 2005; Steuden 2012). W ocenie jakości życia podkreśla się również znaczenie wyznawanych przez jednostkę wartości. Stanowią one specyficzny filtr, przez który jednostka dokonuje oceny własnego położenia oraz pozwalają na określenie stopnia zgodności zrealizowanych celów z oczekiwaniami i wyobrażeniami (por. Janowski 2006; Mróz 2011).

Jednym ze sposobów ujmowania problematyki jakości życia jest opisywanie jej za pomocą pojęć z zakresu psychologii emocji, takich jak: intensywność czy zróżnicowanie przeżyć. Wyraża się to w koncentracji na doznaniach określonego rodzaju (Tatala 2009). Wysoka jakość życia implikuje pozytywną samoocenę, czyli satysfakcję i akceptację własnego życia, rodziny, przyjaciół, pracy, zdrowia, czynników ekonomicznych, politycznych, kulturowych oraz duchowych (Fayed i in. 2011; Krok 2011).

Badania empiryczne dotyczące jakości życia koncentrują się na analizie codziennych doświadczeń jednostki oraz ich związku z ogólną satysfakcją, poczuciem zadowolenia, dobrostanu oraz spełnienia w życiu. Wnioski z prowadzonych badań wskazują na złożoność problematyki jakości życia oraz jej różnorodne ujmowanie przez osoby znajdujące się w odmiennych sytuacjach życiowych, w tym dotknięte chorobą. W analizach tych obserwuje się wielość przyjmowanych kryteriów, zakresów i obszarów oceny, gdyż na gruncie psychologii – jak dotąd – nie wypracowano jednolitej konceptualizacji i definicji jakości życia (por. Bańka 2005; Krok 2011).

Niezależnie od przyjętego podejścia badawczego jakość życia w aspekcie doświadczenia specyficznej sytuacji życiowej (jaką jest na przykład choroba nowotworowa piersi) można analizować jako pryzmat, przez który osoba dokonuje oceny jakości własnego życia (por. rys. 1).

Rysunek 1. Perspektywa oceny jakości życia w sytuacji choroby nowotworowej

Źródło: Opracowanie własne.

Medyczny aspekt jakości życia

W latach 90. ubiegłego wieku w medycynie pojawiło się pojęcie jakości życia związanej ze stanem zdrowia (*health-related quality of life*), wprowadzone w kontekście badania wpływu choroby i jej leczenia na ogólny stan pacjenta. Wyjaśnia ono zakres dążeń do rozpoznawania źródeł cierpienia, zwłaszcza osób przewlekle chorych, i zapewnienia im możliwie największego komfortu w sytuacji chorób nieuleczalnych (Janowski 2006; Costa-Requena, Rodríguez, Fernández-Ortega 2013).

Interesującej propozycji poszerzającej omawianą problematykę dostarczają wyniki badań dotyczące neurobiologicznego podłoża procesów psychicznych, które można odnieść do poczucia jakości życia pacjenta. W tym kontekście należałoby przywołać badania nad zachowaniami nerwicowymi, które przeprowadzili H. M. Praag, E. R. Kloet i J. Os (2004). W trakcie badań zauważono, że u pacjentów agresywnych i lękowych następuje spadek metabolizmu serotoniny. Jej niski poziom występuje u osób cierpiących na depresję, zaburzenia lękowe oraz wykazujących wrogie zachowania. Co więcej, zidentyfikowano ponad kilkanaście receptorów serotoniny mających wpływ na występowanie zachowań kompulsywnych. Niektóre typy receptorów uaktywniają ścieżki neuronalne, które zwiększają objawy kompulsji, inne zaś je redukują. Dane pochodzące z testów klinicznych potwierdzają zmiany w przekazywaniu substancji w mózgu pod wpływem leków podwyższających poziom serotoniny. Stwierdzono także niski poziom serotoniny i norepinefryny u osób z zespołem stresu pourazowego (Zuckerman 2005).

Z kolei P. C. Casarotto, V. C. Bortoli i H. Zangrossi (2012) wykazali, że białko z grupy neurotroficznej BDNF (*brain-derived neurotrophic factor*) wpływa na funkcjonowanie struktur mózgowych, które odpowiedzialne są za wysokie natę-

żenie reakcji lękowych, często występujących u chorych pacjentów. W badaniach prowadzonych na szczurach zaaplikowano dawkę tego białka w rejon hipokampa, co wywołało efekt w postaci reakcji lękowych oraz reakcji unikania. W celu potwierdzenia znaczenia BDNF w reagowaniu w sposób lękowy tym samym szczurom podano antagonistę tego białka, receptor 5-HT_{1A}, zwiększający poziom serotoniny w mózgu, co w rezultacie zredukowało reakcje lękowe.

Kolejnych potwierdzeń obejmujących biologiczne uwarunkowania zachowań lękowych dostarczyły badania nad neurohormonem kortykoliberyną (CRH). Jest on wydzielany podczas sytuacji stresowych. Taką sytuacją może być również zdiagnozowanie choroby nowotworowej i związany z nią proces leczenia oraz rehabilitacji (Ganz i in. 2011). CRH kontroluje wydzielanie adrenaliny oraz reakcje chemiczne zachodzące w hipokampie i przysadce mózgowej. Zjawisko to posiada odzwierciedlenie w konkretnych reakcjach emocjonalnych i zachowaniach, które pojawiają się w sytuacjach stresowych. Stąd też M. A. Enoch, P. H. Shen, F. Ducci, Q. Yuan, J. Liu, K. V. White, B. Albaugh, C. A. Hodgkinson i D. Goldman skupili się na roli tego białka w leczeniu zaburzeń towarzyszących stanom wzmożonego napięcia nerwowego (Enoch i in. 2008). Wykazali, że podwyższony poziom CRH jest obserwowany u pacjentów z objawami depresji i lęku.

Jakość życia kobiet w aspekcie choroby nowotworowej

Rozpoznanie nowotworu, zwłaszcza gruczołu piersiowego, u kobiet wiąże się z podwyższonym poziomem stresu. Choroba dotyczy organu, który jest wyznacznikiem kobiecości, atrakcyjności, piękna oraz macierzyństwa. Usunięcie piersi przyczynia się do obniżenia poczucia własnej wartości, niskiej samooceny, porzucenia lub ograniczenia dotychczasowych zainteresowań, dłużej utrzymującego się przygnębienia, zmniejszenia aktywności, w tym również seksualnej. Wśród stanów, które towarzyszą tej chorobie wymienia się depresję i lęk. Generuje je między innymi ciągła obawa o reemisję, co wynika ze specyfiki omawianej jednostki chorobowej (Okła, Steuden, Puzon 2007).

Do czynników, które sprzyjają stanom depresyjnym i lękowym należą także: młody wiek, płeć (stwierdzono, że kobiety są bardziej podatne na stres, lęk i depresję niż mężczyźni), brak wsparcia ze strony rodziny oraz niski status ekonomiczny. Należałoby tu jeszcze wskazać reakcje związane ze skutkami choroby, jak: zniekształcenia ciała, amputacje, blizny, wypadanie włosów, ogólne osłabienie oraz nierzadko bolesne i nieznanne pacjentom sposoby leczenia nowotworu. W przypadku kobiet dotkniętych nowotworem piersi przeżywane stany depresyjne, wyrażające się obniżonym nastrojem, mogą zmniejszyć ich motywację do poddania się chemio- czy radioterapii (por. Janowski 2006; Pasek, Suchocka, Urbański 2013). Często istnieje konieczność łącznego stosowania wymienionych metod leczenia. Dlatego też lekarze podkreślają potrzebę edukacji pacjentów w tej

dziedzinie. Marginalizowanie przeżywanych stanów lękowych i depresyjnych u chorych może przyczynić się do tego, iż leczenie nie będzie przynosiło pożądanych efektów czy wręcz prowadziło do pogorszenia stanu zdrowia pacjentek (Dunn i in. 2011).

Badanie jakości życia kobiet, u których zdiagnozowano nowotwór piersi oraz tych, które poddały się mastektomii, stanowi podstawę do próby sformułowania pojęcia oceny jakości życia w chorobie. Aspekt ten pozwala spojrzeć na pacjenta przez pryzmat jego potrzeb i możliwości. Badania prowadzone z wykorzystaniem Kwestionariusza Poczucia Jakości Życia R. L. Schalocka i K. D. Keitha (polska adaptacja – Juros 1997) oraz Testu Poczucia Sensu Życia (PLT – Pupsorpe in Life Test, J. C. Crumbaugh i L. T. Maholic) wskazują na występowanie niższego poczucia jakości życia u osób chorych w stosunku do zdrowych oraz istnienie związku między poziomem jakości życia a poziomem doświadczania jego sensu (por. Okła, Steuden, Puzon 2007).

Znaczącą rolę w podnoszeniu jakości życia kobiet dotkniętych nowotworem piersi odgrywają: rodzina, przyjaciele, przynależność do określonej grupy wsparcia, zwłaszcza do klubów „Amazonki”. Pozytywne oddziaływanie tych czynników sprawia, że kobiety częściej oceniają swoje życie jako wartość, dar od Boga, cud. Częściej także zauważają celowość i sensowność własnej egzystencji, czemu towarzyszy poczucie zadowolenia oraz satysfakcji (Wybraniec-Lewicka i in. 2008). Przypisują także istotne znaczenie religijności i duchowości, wyzwalające nadzieję na przezwyciężenie choroby. Na wysokie poczucie jakości życia wpływa również pozytywna samoocena, co sprawia, że kobiety podejmują walkę z chorobą oraz wykazują gotowość niesienia pomocy innym (Okła, Steuden, Puzon 2007).

Kobieta osobą jest, stając się, i staje się osobą, będąc nią

Powyższe stwierdzenie można wykorzystać jako inspirację do podjęcia działań, mających na celu podnoszenie jakości życia kobiet dotkniętych chorobą nowotworową piersi. W dążeniu do tego celu można wskazać na wybór określonych wartości, które motywują do podjęcia trudu rozwoju. Realizacja wartości moralnych, społecznych i religijnych, mimo świadomości istniejących w życiu kobiet ograniczeń, może znacząco przyczynić się do wspomagania poczucia jakości ich życia, jednocześnie otwierając je na wymiar Transcendencji.

Niepodjęcie realizacji wartości stanowi sygnał o braku czegoś, co zaistnieć powinno, a nie zaistniało. Wówczas jednostka odczuwa zniechęcenie czy zagubienie. Stąd też można stwierdzić, iż sfera wartości jest egzystencjalnie ważna i znacząca (Popielski 2008). To sprawia, że kobiety odkrywają sens własnego życia oraz doświadczają poczucia spełnienia w procesie bycia i stawania się. Ubogaca to ich egzystencję, przyczyniając się do modyfikacji celów i planów życiowych oraz przekraczania własnych ograniczeń. Łączy się z tym poczucie pełni egzystencji,

wolności i odpowiedzialności, które stanowią źródło najwyższej godności osobistej (por. Frankl 1984).

W celu podwyższenia jakości życia kobiet należałoby ugruntować ich przekonanie o konieczności podtrzymywania pracy nad sobą, zwłaszcza z uwzględnieniem pogłębionej introspekcji. Umiejętnie prowadzona terapia sprzyja osiągnięciu wyższego poziomu samoświadomości, dając poczucie zadowolenia i satysfakcji z życia (por. Szczukiewicz 2005).

Zakończenie

Złożone zagadnienie jakości życia, w zależności od uprawianej dyscypliny naukowej, można rozpatrywać w różnych aspektach. Całościowa ocena jakości życia wymaga uwzględnienia wielu kontekstów i źródeł informacji (por. Rostowska 2009). W ramach badań psychologicznych problematyka jakości życia odnosi się do odczuwania subiektywnej satysfakcji z życia lub poszczególnych jego obszarów, zaspokojenia potrzeb jednostki, poczucia sensu istnienia. Doświadczanie choroby może stanowić pryzmat, przez który osoba – będąc w tej szczególnej, trudnej sytuacji – analizuje jakość własnego życia. Ponadto w psychologii poczucie jakości życia rozpatruje się, uwzględniając indywidualne przeżycia i doświadczenia jednostki, która ocenia własne życie w odniesieniu do przyjmowanego systemu wartości, autonomicznych potrzeb, celów i oczekiwań. Podkreśla się wówczas różnorodność interpretacji zdarzeń życiowych oraz ich względną niezależność od obiektywnych, zewnętrznych czynników i sytuacji. W medycynie jakość życia łączy się z chorobą, przeżywanym cierpieniem i możliwością życia z chorobą. Korzystanie z dorobku obu dyscyplin naukowych może przyczynić się do bogatszej analizy jakości życia osób doświadczających trudności w obszarze funkcjonowania zdrowotnego. Kategoria jakości życia może być wówczas rozpatrywana w aspekcie psychomedycznym.

Zaprezentowane sposoby odnajdywania sensu życia i wybierania określonych wartości mogą być pomocne w osiąganiu wyższej jakości życia przez kobiety dotknięte chorobą nowotworową gruczołu piersiowego. Przemiany wewnętrzne, które następują w procesie pomyślnego przezwyciężania choroby, przyczyniają się do podnoszenia poczucia jakości życia poprzez ubogacanie go o nowe treści i znaczące wymiary.

Bibliografia

1. Bańka A. (2005). *Psychologia jakości życia*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.

2. Casarotto P. C., Bortoli de V. C., Zangrossi H. jr (2012). *Intrahippocampal injection of brain-derived neurotrophic factor increases anxiety-related, but not panic-related defensive responses: involvement of serotonin*. Behavioral Pharmacology, 23, 1, 80-88.
3. Chojnacka-Szawłowska G. (2012). *Psychologiczne aspekty przewlekłych chorób somatycznych*. Warszawa: Vizja Press & IT.
4. Costa-Requena G., Rodríguez A., Fernández-Ortega P. (2013). *Longitudinal assessment of distress and quality of life in the early stages of breast cancer treatment*. Scandinavian Journal of Caring Sciences, 27, 1, 77-83.
5. Dunn L. B. i in. (2011). *Identification of distinct depressive symptom trajectories in women following surgery for breast cancer*. Health Psychology, 30, 683-692.
6. Enoch M. A. i in. (2008). *Common genetic origins for EEG, alcoholism and anxiety: the role of CRH-BP*. PLoS One, 3, 10, 350-357.
7. Fayed N. i in. (2011). *Health status and QOL instruments used in childhood cancer research: deciphering conceptual content using World Health Organization definitions*. Qual Life Res, 20, 1247-1258.
8. Frankl V. E. (1984). *Homo patiens*. Czernecki R., Morawski J., tłum. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
9. Ganz P. A. i in. (2011). *Physical and psychosocial recovery in the year after primary treatment of breast cancer*. Journal of Clinical Oncology, 29, 1101-1109.
10. Gołębiowska J. (2005). *Poczucie jakości życia jako pojęcie wielowymiarowe*. W: Francuz P., Otrębski W., Uchnast Z., red. *Studia z psychologii w KUL*, 29-44. Lublin: Wydawnictwo KUL.
11. Janowski K. (2006). *Jakość życia związana ze stanem zdrowia i jej pomiar*. W: Steuden S., Ledwoch M., red. *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Problemy człowieka chorego*, 143-154. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
12. Krok D. (2011). *Poczucie sensu życia a dobrostan psychiczny*. Psychologia Jakości Życia, 10, 2, 95-115.
13. Michalska-Leśniewicz M., Gruszczyński W. (2010). *Psychologiczne wyznaczniki jakości życia kobiet z rozpoznaną depresją*. Psychiatria Polska, 44, 529-541.
14. Mróz B. (2011). *Poczucie jakości życia u pracowników wyższego szczebla*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
15. Musiał D. (2011). *Happiness of Adolescents in the Theory of Positive Disintegration (Empirical Studies on People Aged 12 to 24)*. W: Rzechowska E. i in., *Contemporary Interpretations and Applications of the Theory of Positive Disintegration*, 43-75. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

16. Okła W., Steuden S., Puzon P. (2007). *Ocena jakości własnego życia u kobiet po mastektomii*. W: Steuden S., Okła E., red. *Jakość życia w chorobie*, 33-48. Lublin: Wydawnictwo Norbertinum.
17. Oleś M. (2010). *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i w chorobie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
18. Pasek M., Suchocka L., Urbański K. (2013). *Quality of life in cervical cancer patients treated with radiation therapy*. *Journal of Clinical Nursing*, 22, 5-6, 690-697.
19. Popielski K. (2008). *Psychologia egzystencji: wartości w życiu*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
20. Praag H. M., Kloet de E. R., Os van J. (2004). *Stress, the brain and depression*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Ratajczak Z. (2005). *Jakość życia człowieka w warunkach narastających zagrożeń*. *Kolokwia Psychologiczne*, 15, 231-241.
22. Rostowska T. (2009). *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
23. Sęk H. (1993). *Jakość życia a zdrowie*. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 2, 103-109.
24. Steuden S. (2012). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: PWN.
25. Straś-Romanowska M. (2005). *Jakość życia w świetle założeń psychologii zorientowanej na osobę*. W: Straś-Romanowska M., Lachowicz-Tabaczek K., Szmajke A., red. *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej*, 261-274. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
26. Szczukiewicz P. (2005). *O pomaganiu i psychoterapeutach: kształtowanie się postaw wobec profesjonalnej pomocy psychologicznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
27. Tatala M. (2009). *The role of personal adjustment to developmental crises in improving quality of life*. *International Journal of Psychology and Counseling*, 10, 1, 187-193.
28. Tatarkiewicz W. (2003). *O szczęściu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
29. Wybraniec-Lewicka B. i in. (2008). *Styl życia kobiet po mastektomii*. *Studia Medyczne*, 10, 28-30.
30. Zuckerman M. (2005). *Psychobiology of personality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiesław Poleszak
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Sprawozdanie z realizacji konferencji „Człowiek w poszukiwaniu szczęścia: drogi i bezdroża”

Konferencja „Człowiek w poszukiwaniu szczęścia: drogi i bezdroża” odbyła się w dniach 21-22 maja 2013 r. w siedzibie Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Konferencja miała charakter interdyscyplinarny. Do udziału w niej zostali zaproszeni teoretycy i praktycy z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii, filozofii oraz nauk medycznych.

Obrady plenarne i praca w sekcjach koncentrowały się wokół następujących tematów:

- Uwarunkowania rozwojowe i społeczne poczucia szczęścia (i nieszczęścia) w różnych okresach życia człowieka;
- Etiologia, terapia, rehabilitacja, profilaktyka zagubienia człowieka poszukującego szczęścia w życiu;
- Rola działań profesjonalnych, paraprofesjonalnych i rówieśniczych w promowaniu konstruktywnych koncepcji i dróg osiągania szczęścia w życiu;
- Psychologiczne i społeczne koszty „bycia nieszczęśliwym człowiekiem”;
- Psychologiczne i społeczne zyski z „bycia szczęśliwym człowiekiem”.

Powyższe obszary tematyczne zostały zrealizowane w postaci 12 wykładów w ramach dwóch sesjach plenarnych, które prowadzili wybitni profesorowie z całej Polski. Pierwszego dnia rozważania skupione były wokół tematu „Z nadzieją na szczęście” – sesję tę prowadził prof. dr hab. Zbigniew Gaś. Drugiego dnia skupiono się na dyskusji na temat „Między szczęściem a nieszczęściem” – sesję prowadził dr Wiesław Poleszak. Poza sesjami plenarnymi dyskusje toczyły się w ramach 10 sesji tematycznych, w których udział wzięło 78 naukowców z kraju i zagranicy. W konferencji uczestniczyły osoby z 20 jednostek naukowych.

Wymienione wyżej sesje skoncentrowane były na następujących tematach:

Sesja I – „Sens istnienia w poczuciu szczęścia czy poczucie szczęścia w sensie istnienia” (prowadzący: ks. prof. dr Marek Dziewiecki),

Sesja II – „Różne drogi prowadzą do szczęścia” (prowadzący: ks. prof. dr hab. Marian Stepulak),

Sesja III – „Wspieranie w rozwoju ku szczęściu osobistemu” (prowadzący: prof. dr hab. Henryk Gasiul),

Sesja IV – „Dojrzałość – dorosłość – szczęście” (prowadzący: prof. dr hab. Zbigniew Gaś),

Sesja V – „Traumatyczne doświadczenia na drodze do szczęścia” (prowadzący: prof. dr hab. Zbigniew Gaś),

Sesja VI – „Nieszczęście uzależnienia” (prowadzący: dr Wiesław Poleszak),

Sesja VII – „Praca zawodowa nadzieją na szczęście” (prowadzący: prof. dr hab. Józef Szopiński),

Sesja VIII – „Szczęście bez wolności?” (prowadzący: ks. prof. dr hab. Marian Stepulak),

Sesja studencka I – „O szczęściu pozytywnie” (prowadzący: dr Marta Pawelec),

Sesja studencka II – „Negatywne konteksty poczucia szczęścia” (prowadzący: dr Robert Porzak).

Przekaz konferencyjny trafił do 227 odbiorców konferencji w formie bezpośredniego uczestnictwa oraz poprzez trzy audycje radiowe zrealizowane w Radiu Lublin.

Konferencja została uhonorowana szeregiem ważnych patronatów:

- Jego Ekscelencji Księdza Arcybiskupa prof. dr. hab. Stanisława Budzika,
- Wojewody Lubelskiego prof. dr hab. Jolanty Szołno-Koguc,
- Prezydenta Miasta Lublin dr. Krzysztofa Żuka,
- Lubelskiego Kuratora Oświaty Krzysztofa Babisza,
- Ośrodka Rozwoju Edukacji MEN.

Patronat medialny nad konferencją sprawowało Radio Lublin oraz ogólnopolski miesięcznik poświęcony profilaktyce „Remedium”, wydawany przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (PARPA).