INDEKS 221767
Nakład 300 egz.
Cena 11 zł (VAT 0%)

ISSN 0483-4992

RUCH PEDAGOGICZNY

5–6

ISSN 0483-4992

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVIII Warszawa 2007

Dwumiesięcznik

RUCH

PEDAGOGICZNY

można zamówić

w *Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP*

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

tel. (0-22) 330-57-49, fax 330-57-38

www.wsp.edu.pl

cena numeru 11 zł

RUCH PEDAGOGICZNY

5–6

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP
BIBLIOTEKA

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP
Rok LXXVIII Warszawa 2007

Skład redakcji:

Andrzej Hankała, Elżbieta Hoffman (sekretarz redakcji),
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal,
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny" Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 330 57 46

Recenzent

prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie na dyskietkach (z wydrukiem).
Przy tekście autorzy proszeni są o podanie imienia, nazwiska i miejsca pracy.
Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Skład, łamanie, druk i oprawa:
Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

SPIS TREŚCI

X. Marian Nowak – Wiedza pedagogiczna – między faktami i umiejętnością działania a celowością 5

ARTYKUŁY

Andrzej Hankala – Poznawcze mechanizmy efektywności powtórnych reprodukcji w procesie uczenia się 17

RELACJE Z BADAŃ

Sabina Kołodziej, Maryla Goszczyńska – Psychologiczne uwarunkowania przedsiębiorczości młodych Polaków 29
Magdalena Księżopolska – Style rozwiązywania kryzysu tożsamości wśród nadużywających i uzależnionych od alkoholu młodych przestępców – rozważania teoretyczne z opisem badań własnych 47
Anetta Jaworska – Aktywność twórcza w zakładach karnych a poczucie sensu życia więźniów – sprawozdanie z badań 67

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Urszula Dernowska – Badania jakościowe w pedagogice: cechy i wybrane strategie jakościowych badań terenowych 75
Bartłomiej Walczak – Technika wywiadu odstrukturyzowanego w badaniach pedagogicznych 85

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Mirosława Michalek – Stanisław Staszic po 180 latach w myśli pedagogicznej 99

RECENZJE

Emilia Paprzycka – Edward Hajduk: *Hipoteza w badaniach społecznych. Poradnik dla studentów* 103
Anna Misiec-Dydycz – Andrzej Mencwel: *Wyobraźnia antropologiczna* 105

CONTENT

X. Marian Nowak – Pedagogical knowledge – between facts, competence in acting and purposefulness 5

ARTICLES

Andrzej Hankała – Cognitive mechanisms of the effectiveness of repeated reproductions in the process of learning 17

RESEARCH REPORTS

Sabina Kołodziej, Maryla Goszczyńska – Psychological base of young Poles' enterprise skills 29
Magdalena Księżopolska – The styles of solving the identity crisis within young criminals who abuse alcohol – the academic deliberation with the description of the own research 47
Anetta Jaworska – Creative activity in penitentiary institutions and prisoners' sense of life consciousness – research report 67

ADDITIONAL MATERIAL FOR STUDENTS

Urszula Dernowska – Quality research in pedagogy: characteristics and chosen strategies of quality field studies 75
Bartłomiej Walczak – A technique of destructurised questionnaire in pedagogical research 85

PEDAGOGUES' PROFILES

Mirosława Michałek – Stanisław Staszic after 180 years in pedagogical thought 99

REVIEWS

Emilia Paprzycka – Edward Hajduk: *Hypothesis in social research. A manual for students* 103
Anna Misiec-Dydycz – Andrzej Mencwel: *Anthropologic imagination* 105

X. Marian NOWAK
Katolicki Uniwersytet Lubelski

WIEDZA PEDAGOGICZNA – MIĘDZY FAKTAMI I UMIEJĘTNOŚCIĄ DZIAŁANIA A CELOWOŚCIĄ[1]

Nie zaskakuje dzisiaj fakt, że wychowanie uważamy zarówno za zjawisko, które można obserwować, analizować, poddawać eksperymentowaniu, jak również za zjawisko uwzględniające perspektywę przyszłościową, a zatem przygotowującą człowieka ku tej celowości, jaka wykracza poza ramy realnego świata. Odnosząc tę perspektywę do wychowania, a także do pedagogiki, możemy stwierdzić, że z jednej strony mamy w nich do czynienia z konkretnymi zjawiskami i z ich badaniem, a z drugiej strony ważne jest poznanie, z jakim zwykle spotykamy się w filozofii. Filozofii przypisuje się, że jest otwarta na rzeczywistość traktowaną w sensie globalnym. Biorąc pod uwagę powyższe względy, można powiedzieć, że wychowanie mieści się w zakresie rozważań filozofii – jako jedno z analizowanych przez nią zjawisk.

Właśnie ta druga strona ujęcia problematyki dotyczącej wychowania – mianowicie filozoficzna – legła u podstaw rozwoju pedagogiki. Świadczą o tym dzieje emancypowania się myśli pedagogicznej oraz organizacyjne struktury prowadzenia refleksji pedagogicznej. Ważnym momentem w tej historii jest wejście pedagogiki do programów studiów wyższych. I. Kant od 1776 r. prowadził seminarium z pedagogiki w Królewcu w ramach pedagogicznego przygotowania studentów (można chyba wiązać ten fakt z wprowadzeniem w Prusach „obowiązku szkolnego" – szkoły potrzebowały odpowiednio przygotowanych nauczycieli). Po śmierci Kanta, od 1804 r., zajęcia te były prowadzone przez J. F. Herbarta [1776–1841]. Analogicznie czynił to w Pradze od 1872 r. O. Willmann [1839–1920], który wykładał pedagogikę w ramach filozofii. Pewne dążenia „emancypacyjne" i separacyjne między pedagogiką a filozofią zauważamy już u Herbarta. Wprowadza on wyraźne rozróżnienie między normatywnością a badaniami empirycznymi (*młody Herbart* i *stary Herbart*) oraz zachęca do budowania autonomii pedagogiki.

Dalszym ciągiem konstytuowania się tego rodzaju dążeń i tego sposobu myślenia jest zaproponowane przez B. Suchodolskiego rozróżnienie między „pedagogiką ideału" a „pedagogiką życia" w traktacie *Trzy pedagogiki*. „Pedagogika życia" skupia uwagę na konkretach egzystencji, na człowieku i okolicznościach jego istnienia. Z kolei „pedagogika ideału" stoi na stanowisku, że wychowanie ma urzeczywistniać idealny model człowieka i odpowiadać na pytanie: Jaki człowiek ma/powinien być?

Zrealizowanie tego ideału, tak nakreślonego projektu, czy – inaczej mówiąc – tego celu, jest zwieńczeniem problemu człowieczeństwa i problemu wychowania. Wychowanie jest zatem fenomenem, w którym – co podkreśla Th. H. Groome – eksponowane są trzy charakteryzujące je wymiary:

1) jest ono procesem dokonanym,
2) jest ono aktualnym faktem podlegającym badaniom,
3) jest ono faktem otwartym na przyszłość i na nowe cele.

Wychowanie w tym sensie ma zarówno wymiar już zrealizowanego dobra, czy też tego, które aktualnie jest realizowane, jak również dobra przyszłego (zob. Groome, 1999, s. 5). W taki sposób, za A. N. Whitheadem (1929, s. 39), możemy stwierdzić, że w wychowaniu chodzi nie tylko o stwierdzanie czegoś, lecz również o przekroczenie czegoś, co byłoby zrealizowaniem aktualnego stanu – chodzi w nim o zrealizowanie swoich potencjalności pod wpływem aktualnego działania czynników otoczenia. Whitehead podkreślał m.in., iż „istotą wychowania jest to, że jest ono religijne" (tamże, s. 11). Mówiąc zatem o wychowaniu człowieka, z konieczności dochodzimy do spotkania z zagadnieniami dotyczącymi religii i religijności oraz kultury. Wszystkie zjawiska, opierając się na *naturze*, przekraczają „naturę" i wychodzą poza „świat natury".

W teoretycznych ujęciach pedagogiki bierzemy pod uwagę oba wymiary, z jednej strony zważając na faktyczny i empiryczny wymiar wychowania, z drugiej zaś na wymiar docelowy i przyszłościowy. Pierwszy znajduje swoje umiejscowienie wśród „nauk o wychowaniu" – wpisanych w nauki humanistyczne i w ich dążenie do naukowości, a z drugiej strony zauważamy wymiar ich ukierunkowania filozoficznego (zresztą znany już od Platona) i ukonstytuowany przez stanowiska akcentujące dystans do wszystkich konkretnych faktów (zob. Soëtard, 2005, s. 201–202).

Na ogół dyskusje pedagogiczne nakierowane są na obie perspektywy; ukierunkowanie jednak na wymiar faktu i badań zaczęto obowiązywać z chwilą, gdy nauki o wychowaniu wkroczyły na uniwersytet. To od tego momentu mamy do czynienia z wyodrębnieniem się naukowego podejścia badawczego, rozmiłowanego w eksperymentowaniu, w ujęciach ilościowych (wyrażanie wyników badań w liczbach, wykresach i tablicach) i z tej perspektywy wykazujących, że filozofia powinna zadowolić się skromną rolą przy poważnie uprawianej pedagogice – rozumianej jako nauka ścisła. W tych okolicznościach filozofia powinna jedynie zajmować się pewnym rodzajem humanizmu, a więc tylko tym, który wyraźnie akcentowałby priorytetowość podejścia naukowego (tamże, s. 201).

Obecny kryzys nauk humanistycznych, przyczyniający się do tego, że w humanistyce zaczęto sięgać po dane empiryczne i interpretować je jakościowo w ich niepowtarzalności, zdawał się stwarzać pewne nowe szanse filozofii. Jednak nowe nauki traktujące człowieka jako podmiot – psychoanaliza, hermeneutyka, socjologia – nie opóźniały się z zajęciem możliwego obszaru badań. Uprzywilejowanie tych nowych nauk było konsekwencją tego, że filozofowie, wkraczając na pole wychowania, niezbyt wiedzieli, jak należałoby mówić, ani co można jeszcze powiedzieć o wychowaniu w nowym kontekście, w jakim się znaleźli. Zauważyli, że nie mają zbyt wiele do powiedzenia. Filozofowie zagubili się w nowych realiach i czasami poruszali się po *oceanie wychowania* podobnie do nawigatorów bez kompasu i busoli. Na współczesnym szerokim polu badań edukacyjnych, wydają

się oni – co słusznie zauważa M. Soëtard – zagospodarowywać jedynie skromną barkę wychowania, która zdolna jest płynąć nie tyle po oceanie rzeczywistości wychowawczej, co jedynie po jakiejś najwyżej określonej opcji filozoficznej (tamże).

Wydaje mi się, że coraz bardziej odczuwany jest w polskiej pedagogice brak dyskusji nad zagadnieniami limitów i ograniczeń podejścia empirycznego do spraw dotyczących wychowania, czyli tego podejścia, które zasługuje na miano ściśle naukowego. Brakuje również dyskusji na temat ograniczeń podejścia filozoficznego, chcącego niejednokrotnie wyprowadzać sens wychowania z jedynie wybranych podstaw i założeń. Nie należy też zapominać, że operując symbolami w opisywaniu problemów wychowania nie możemy wykorzystywać tylko jednego podejścia. W tym też sensie możemy powiedzieć, że Platon potrzebował Sokratesa i jego *pedagogiki*, aby mógł opracować swój system (tamże).

W podobnym sensie w wiedzy pedagogicznej te dwa obszary – pola, między którymi rozgrywa się wychowanie, wzajemnie się dopełniają i potrzebują: z jednej strony badania i działania wychowawcze potrzebują projektowania i stawiania celów, ale z drugiej – postawienie celów domaga się badań i praktycznego działania wychowawczego.

Wzajemne dopełnianie się, współwystępowanie i potrzebowanie oraz daleko idące wzajemne zależności, chciałbym przedstawić w następujących pięciu kolejnych tezach:

Teza 1: *Wychowanie nie jest fenomenem w świecie ludzkim, takim samym jak wszystkie inne.* Oparte na podwójnej zasadzie: doskonałości i wolności, zakłada istnienie całkowicie określone, jakie wynika z samej jego natury, lecz w tym samym czasie jest ukierunkowane na urzeczywistnianie tego wszystkiego, czego się chce i do czego się dąży. Paradoks wychowania polega zatem na tym, że wychowywany w swoim rozwoju nie może znaleźć narzędzi do realizacji tej wolności, jaką posiada: zadaniem pedagogiki byłoby zatem, aby wychowankowi tych narzędzi dostarczyć.

Co to znaczy, jak to rozumieć?

W tezie tej eksponujemy, że wychowanie nie jest zjawiskiem podobnym do innych. Oparte na zasadzie perfekcyjności, zakłada ono w człowieku powinność przezwyciężania tego, kim on aktualnie jest, angażując jego siły na rzecz osiągania tego, kim być powinien i kim chce on być. *Perfekcyjność* oznacza, że wychowywany – jako wychowalny, nie jest już nigdy tym, kim jest, lecz ustawicznie podąża w kierunku spełnienia jako osoba, nie wiedząc nawet sam, kim się stanie. Człowiek, rodząc się słaby i zdany na pomoc innych, przezwycięża swoją początkową słabość, co budzi w nim pragnienie autonomii wpisującej się w serce jego natury. Gdy natura przez dziejący się w człowieku – a definiowany np. przez S. Kunowskiego (2004, s. 171 i n.) jako – *rozwój biosu* spełnia swoją rolę, to do człowieka należy spełnienie tej roli – twierdził to już Pestalozzi – i dlatego mobilizuje się człowieka do zaangażowania się w swoją edukację.

Dramatyzm sytuacji człowieka przejawia się w tym, że dąży on do wolności, do wyzwolenia się ze swoich ograniczeń. W efekcie dążenie to pozwala przezwyciężyć jego ograniczenia; człowiek poszukuje też środków, które umożliwią mu zrealizowanie owej wolności. Wpisany w świat i w jego otoczenie zachowuje zdolność własnej autonomii, która budzi w nim dążenie do stawania się sobą – na co zwracał uwagę już Pestalozzi. Dzieła tego nie dokona człowiek wychodząc od tego,

kim jest, lecz otwierając się na to, co go otacza i wykorzystując materiał wokół siebie. A wszystko to czyni m.in. dzięki pojmowaniu, uczeniu się i wychowaniu.

Wychowanie wyraża się w specyficznej sytuacji. Mówi o tym m.in., że człowiek ma władzę nad naturą, jednak zobowiązuje go do powrotu do natury oraz do tego, aby czerpać z niej, wykorzystywać narzędzia potrzebne do własnego wyzwolenia.

Etymologicznie „autonomia" oznacza: „nadawać sobie samemu własne prawo"; wolność zaś wiąże się z możliwością darowania siebie, a więc nie z prawem, które spotykalibyśmy jako określone, lecz z wyjściem we własnej oryginalności ku czemuś, co dopiero się kształtuje i co powstaje (tamże, s. 202–203).

Praca wychowawcza znajduje się w centrum tego paradoksu człowieka: z jednej strony – całkowicie określonego przez naturę, a z drugiej – mającego władzę, pozwalającą mu stawać się tym, kim chce być, dzięki narzędziom swojego wyzwalania; to wszystko należy do sztuki wychowania w sensie właściwym.

Teza 2. Kolejna teza, podobnie jak poprzednia, głosi, że *refleksja nad wychowaniem koncentruje się pomiędzy dwoma biegunami:*

a) zakorzenia się ona w człowieczeństwie, które jest już w jakimś sensie spełnione;
b) wskazuje na człowieczeństwo, jako na pewien dopiero projekt do wypełnienia.

Oznacza to, że wychowanek jest tym, kim jest i że aktualnie nie jest on jeszcze tym, kim powinien być. Istotą tego jest stwierdzenie, że staje się on sobą w pewnym procesie kierowanym przez wolność, która ukierunkowuje drogę natury w nim i w nim kieruje narzędziami jego działania oraz całego procesu.

Wiedza zatem, czyli myślenie i mówienie o wychowaniu, ma dwa ograniczenia:

– Człowiek chce wolności jako człowiek. Lecz dotykając tej pięknej idei, jest on zobowiązany do przyjęcia faktu, że jego wolność nie może być zawieszona gdzieś na nieboskłonie, ani też nie może wyrażać się w całkowicie oderwanej od życia utopii, lecz że
– jego wolność musi liczyć się z tym, co już jest i co jest miejscem realizacji jego autonomii.

W tym sensie nawet niepełnosprawność może być wyzwaniem do tego, aby być wolnym w swojej niepełnosprawności. Jest to zresztą fakt bardzo istotny dla pedagogiki specjalnej, która niejednokrotnie stara się zewnętrznie naprawiać człowieka, zamiast, wychodząc od istoty wychowania, wspierać go w nabywaniu wolności i autonomii – właśnie mimo jego niepełnosprawności albo też właśnie w jego niepełnosprawności.

W taki oto sposób, wychowanie opiera się na dwu ograniczeniach:

– z jednej strony na ograniczeniu faktów, które narzucają swoją realność,
– z drugiej strony na ograniczeniu idei, jaką człowiek może przyjąć dla samego sobie.

Zdarza się, że najbardziej realistyczni pedagodzy stają się idealistami – i odwrotnie. Przykładem tego może być podejście do dzieła J. J. Rousseau *Emil – czyli o wychowaniu*. Można je odczytywać w dwojakim sensie: jako dzieło psychologiczne inspirowane angielską zasadą, że należy znać swojego wychowanka: „kto chce nauczać Johna angielskiego – musi znać Johna"; oraz jako dzieło filozoficzne, systemowe, które wskazuje ideę autonomii człowieka. W tym fikcyjnym dziele realizm i idealizm wzajemnie się wspierają i współwystępują (tamże, s. 204–206).

Zauważamy takie dylematy w naszej praktyce. Osobiście, w kontaktach z nauczycielami praktykami, odkrywam niejednokrotnie, że są oni prawdziwymi re-

alistami i to – wręcz radykalnymi realistami (chodzą rzeczywiście po ziemi), lecz ci *realiści* jednocześnie wydają się bardzo wyraźnymi *idealistami*: wzmacniającymi się wiarą w człowieka, która – mówiąc ewangelicznie – swoją siłą determinacji góry przenosi, czyniąc ich już nie tyle realistami, co radykalnymi idealistami (jakby w ogóle nie chodzili po tej ziemi).

Teza 3. Zauważamy, że *nauki o wychowaniu* – czy szerzej mówiąc *nauki humanistyczne* zastosowane do wychowania – *pozwalają na lepsze poznanie podmiotu wychowywanego* oraz jego ograniczeń, dążeń i potrzeb, ujmując je w sensie ogólnym. Lecz nauki humanistyczne nie mówią nam jeszcze, kim człowiek powinien być. Ograniczając się do tego, co jest, mogą wpisać myśl wychowawczą w niekończącą się przyczynowość i mechanizm myślowy w stylu behawiorystycznym: bodziec – reakcja.

Obecnie dąży się do preferowania wiedzy teoretycznej o wychowaniu, a więc odchodzi się od praktyki odzwierciedlającej opozycyjność teorii wobec tego, co chciałby osiągnąć pedagog-praktyk realizujący wychowanie w działaniu. Biorąc za podstawę wartości i rolę wiedzy psychoanalitycznej, etnologicznej czy psycho-socjologicznej, nie dowiadujemy się niczego o tym, co to znaczy: być odważnym i jak do tego rodzaju postawy się dochodzi. „Psychologizacja" czy „socjologizacja" pedagogiki zawęża jej możliwości rozpatrywania rozwoju człowieka: w tym przypadku bardzo łatwo może wystąpić problem minimalizacji wychowania i w ogóle minimalizacji ludzkich potrzeb (tamże, s. 206–207).

Zwracając uwagę na „minimalizację potrzeb kulturalnych", warto przytoczyć słowa V. E. Frankla odnoszące się do literatury i roli książki wypowiedziane w 1975 r. na otwarcie wystawy książek w Wiedniu: „Jak długo będziemy stać na stanowisku, że czytelnik danej książki byłby za głupi, aby tę lub inną książkę czytać i zrozumieć, to nie tylko że pozostanie on takim faktycznie, lecz dopiero wtedy właśnie takim będzie". W tej samej wypowiedzi Frankl przytoczył Goethego: „Jeśli bierzemy pod uwagę człowieka takim, jakim on jest, to czynimy go gorszym. Jeśli jednak bierzemy go takim, jakim on być powinien, to czynimy go takim, jakim on może być". W wystąpieniu tym mówił także o cynizmie, jaki się przejawia w wytworach współczesnej literatury: „Stało się modne, aby cieszyć się ze zwariowanego świata, aby poniżać człowieka, czynić go szatańskim. Rzecz jasna, nie jest zadaniem literatury upiększanie rzeczywistości, ani też nie jest nim jej pomniejszanie. Lecz może należeć do jej zadań naświetlanie tej strony rzeczywistości, która ma możliwość przemiany. (...) Świat nie jest święty, ale wyleczalny. Literatura, która odrzuca możliwość stawania się środkiem leczniczym i wzbrania się od wzięcia udziału w walce przeciwko chorobie obecnego czasu, taka literatura nie jest terapią, lecz symptomem masowej nerwicy, która zdaje się intensywnie powiększać".

Słowa te można odnieść do dyskursu edukacyjnego i do jego dążeń do tzw. realistycznego obrazu wychowanka, zbudowanego i opartego wyłącznie na tzw. „nagich faktach naukowych". M. Heitger (1974, s. 18), w związku z tym, mówił o *mechanizmie swoistego samoaktualizującego się proroctwa*. Mechanizm ten miałby być powodowany przez beznadziejność i rezygnację, przeszkadzające w osiąganiu faktycznej dojrzałości i to nie dlatego, że przeszkadzają temu jakieś faktyczne relacje, lecz że wiara w racjonalną, zdobywaną przez *oświecenie* dojrzałość byłaby ustawiczne podkopywana i wręcz zabijana.

Chcę podkreślić, że fakty – z jednej strony, a cele – z drugiej strony – wzajemnie się w wychowaniu i w pedagogice potrzebują i wzajemnie się warunkują, a także wzajemnie się wzmacniają. Zakłócenie tej współzależności prowadzi do redukcjonizmów, do nieszczęść człowieka i całych wspólnot. W konsekwencji możemy ustalić pomost między przyczynowością zachowań a celem wychowania wnoszonym przez pedagogikę.

Teza 4: Czwarta teza mówi, że *filozofia, która przez długi okres dominowała w wiedzy o wychowaniu, obecnie zmniejszyła swoją rolę:* utożsamia się ona dzisiaj jedynie z wolnością działania, zwłaszcza w sytuacjach, w których nie ujawnia się jakakolwiek inna możliwość. Filozofia, nie wyrzekając się swojej misji – promowania uniwersalności – jaką zawsze posiadała, wprowadza w myślenie formalne i logiczne.

Filozofia od swoich początków utrzymywała silną więź z wychowaniem przez swój związek z polityką – z jednej strony, a z drugiej – dzięki pedagogice poszukiwała środków i sposobów realizacji swoich przemyśleń. Przykładem takiego ujęcia może być *Republika* Platona czy *Didactica Magna* J. A. Komenskiego – są to dzieła filozoficzne i jednocześnie pedagogiczne. W *Emilu* J.J. Rousseau śledzimy, jak myślenie przechodzi poprzez konstruowanie do idei wolności, która, uwzględniając szczegółowość, dąży jednak do *wolności uniwersalnej* i do ujęcia w pewne prawidłowości; obserwujemy ten proces także u J.J. Rousseau w koncepcji faz rozwoju wychowanka (Stoëtard, 2005, s. 208–209).

Teza 5: Stawiając tezę piątą (ostatnią) staram się udowodnić, że *wychowanie nakierowane jest także na przeznaczenia człowieka*, stając między determinacją faktu a determinacją sensu. Istnieć w procesie stawania się wolnym, oznacza dokonywać wyborów i poszukiwać uwarunkowań, które pozwolą nam posiadać i dawać gwarancję wolności. Działanie wychowawcze musi zatem uwzględniać wiedzę o realnym człowieku, ale też myślenie o sensie człowieczeństwa, pozwalając stawać się w wolności tym, kim powinien się stawać.

Są zatem dwa ograniczenia w uprawianiu pedagogiki i w realizowaniu myślenia o wychowaniu:

- jedno ukierunkowane naukowo usiłuje redukować wychowanie do zwykłych faktów i zjawisk;
- drugie, uobecniające myślenie filozoficzne, zmierza do wnioskowania o sensie wychowania.

W takim układzie wahamy się między pragmatyzmem a idealizmem itp. Wielka rola filozofii wychowania polega na ustaleniu drogi przechodzenia od pojedynczych faktów i stwierdzeń szczegółowych (tak bardzo przecież ważnych) do ich typologizacji i w końcu do ujęć perspektywicznych i uniwersalnych (tamże, s. 210–211).

W filozofii wychowania mamy do czynienia z typowym dla filozofii sposobem ujęcia *wychowania* i *nauczania*. Bada ona mianowicie to, co inne nauki wykluczają lub na czym będą się opierały później. Filozofia podejmuje problemy zasadnicze i uniwersalne, docieka podstawowego i najwyższego znaczenia, stawia pytania o początek i sens egzystencji. Pozostaje jednak zawsze blisko nauk szczegółowych i w wielu momentach jest do nich podobna, ale nie zadowala się stwierdzaniem tego, co jest, opisywaniem faktów, lecz stawia jeszcze pytania: Dlaczego tak właśnie jest? Jakie są przyczyny i uwarunkowania takiego stanu rzeczy? Pytania te wskazują na specyficzny typ racjonalności. Zadanie poszukiwania przyczyn nigdy by się nie kończyło, gdyby filozofia nie uwzględniła wymagań, wskazań i rezulta-

tów nauk szczegółowych i nie umieściła ich w horyzoncie całości i w perspektywie najwyższego celu (zob. Krąpiec i in., 1996, s. 17 i n.; Beck, red., 1979, s. 11–19; Brezinka, 1978, s. 189–233).

Istnieje permanentna potrzeba konfrontowania i uwzględniania w dialogu problemów dotyczących rozumienia rzeczywistości i sensu życia. Istnieją bowiem sytuacje, w których praktyczne (np. religijne, polityczne lub pedagogiczne) interesy wypierają racjonalną argumentację, wpływając na tworzenie fałszywych teorii. Potrzebna jest więc zdolność ujmowania pojedynczych faktów w kontekście całej rzeczywistości. Tę zdolność łączy się często z *mądrością*. I w taki sposób nawiązujemy do etymologii słowa *filozofia*, którą wyprowadza się z języka greckiego i rozumie jako *miłość do mądrości*. W ujęciu filozoficznym ważne byłoby więc nie tyle *intelektualne opanowanie* rzeczywistości w celu lepszego dysponowania nią i *technicznego użycia*, lecz jej racjonalne zgłębianie i poszukiwanie ostatecznego jej sensu. Nie umniejsza to także praktycznego znaczenia filozofii: „prześwietlenie" poszczególnych badań naukowych w charakterystycznym dla niej aspekcie odpowiada ludzkiej potrzebie oglądu całości, ujęć globalnych i wydobywania sensu (często ostatecznego), (Krąpiec i in., 1996, s. 17–33; Beck, red., 1979, s. 12–13).

Filozofię przecież dzielimy na teoretyczną i praktyczną. Pierwsza ujmuje całość istnienia (bytu), do którego człowiek odnosi się jedynie teoretycznie i poznawczo. Druga ujmuje to, co przez tę poznawczą działalność może być zmienione, względnie na nowo uporządkowane. Człowiek występuje w niej jako praktycznie działający podmiot. Jedną gałąź filozofii można nazywać *filozofią bytu (przyrody)*, drugą *filozofią kultury*:

- **Filozofia bytu** (*ogólna teoria bytu*) zajmuje się *bytem jako takim*, sensem i podstawami bytu w ogólności oraz warunkami poznania go. Ta intencja była w tradycji oznaczana przez takie wyrażenia, jak: *filozofia pierwsza* (podstawowa), metafizyka, ontologia (Arystoteles). Tego rodzaju myśleniu towarzyszy ustawicznie refleksja nad warunkami poznania; od czasów I. Kanta wyraźnie zaznacza się w teorii poznania i w teoriach naukowych;
- **Filozofia kultury** zajmuje się istotą, podstawami i sensem kultury oraz specyficznie ludzką działalnością praktyczną, konkretyzując te problemy w dyscyplinach bardziej szczegółowych: etyce, filozofii religii, filozofii sztuki, filozofii polityki, filozofii pracy itd.

W tych wszystkich rodzajach filozofii podstawowa pozostaje relacja między być i robić – względnie działać i myśleć, medytować. Działanie ludzkie jest na tyle sensowne i znaczące, na ile zachodzi przez nie coś sensownego (realizowany jest jakiś sens). W ten sposób filozofia teoretyczna i praktyczna tworzy konieczną całość: jedna stanowi wyraźnie postawiony temat, a druga stoi zawsze u podstaw (Stępień, 1989, s. 49–104; Beck, red., 1979, s. 13–14).

Poznanie filozoficzne, jako najstarsza postać nauki, stanowi genezę wielu nauk, również pedagogiki. Możemy stwierdzić, że już u myślicieli greckich, którzy poszukiwali potwierdzenia (czy urzeczywistnienia się) mitu przez badania racjonalne (*logos*), problematyka wychowawcza występowała w ramach wiedzy (*epistéme*), którą ogólnie określamy jako *filozofię postępowania* czy *filozofię moralną*, *etykę*, *filozofię polityki*, *filozofię stosowaną* itp.

Osobliwość filozofii – podkreśla S. Kamiński (1992, s. 305–306) – polega na tym, że stawia ona radykalne pytania i szuka na nie ostatecznych odpowiedzi (ra-

cji); jest wiedzą nie tylko o czymś, lecz również o swoich podstawach, które poddaje autorefleksji i krytyce.

Taką rolę i zarazem miejsce w pedagogicznej teorii naukowej przypisuje filozofii J. F. Herbart. Precyzuje on także kwestię rodzaju wiedzy filozoficznej występującej w pedagogice. Stwierdza, że „pedagogika jako nauka zależy od filozofii praktycznej (stosowanej) i od psychologii. Filozofia wskazuje jej cel(e) wychowania, natomiast psychologia drogę postępowania, środki i przeszkody" (1964).

Takie widzenie związku pomiędzy filozofią a pedagogiką jest aktualne do dzisiaj. Wskazując bowiem na pedagogikę jako na *naukę filozoficzną*, w sposób szczególny podkreśla się w wychowaniu problem celów, najwyższych norm i naczelnych wartości. Normami zajmuje się filozofia wartości (w przypadku cnót – etyka). Na tym tle dodatkowo uwypukla się potrzebę związku teorii wychowania z filozofią, która pełni jeszcze inną rolę niż wyżej wymieniona. L. Kołakowski wyraził się kiedyś, że filozofia w naukach często „podtrzymuje kulawe całości tymczasową protezą" (za: Kamiński, 1992, s. 299).

Wychodząc od celów wyprowadzonych drogą dedukcji, od najwyższych wartości (wziętych z etyki), wysuwano wnioski co do środków i strategii działania, postulując praktyczne zastosowanie norm (stąd nazwa *filozofia stosowana* i *pedagogika normatywna* oraz *normatywne teorie wychowania*), (Leveque, Best, 1988, s. 40–41; Suchodolski, 1990, s. 415–438).

Takie związki z filozofią widzimy również u W. Diltheya (1971), który, opowiadając się za *badaniem ducha*, nie porzuca filozoficznych podstaw refleksji nad wychowaniem (a więc pozostaje przy związku teorii pedagogicznej z filozofią), zresztą całą pedagogikę uważa za dyscyplinę filozoficzno-humanistyczną (zob. Kluge, 1983, s. 32–44). Ten charakter nadaje teorii wychowania zaproponowana przez niego metoda hermeneutyczna, która stawia pytania o sens rzeczy, o przyczyny, o genezę i o aktualne *być*. Są to pytania natury filozoficznej; stąd również stawiająca je teoria ma charakter filozoficzny[2].

Filozoficzny profil teorii wychowania zaznacza się wyraźnie również w ujęciach neoidealizmu. Znane jest utożsamianie pedagogiki z filozofią u G. Gentile [1875–1944]. Według niego, przedmiotem filozofii jest aktualizowanie się i formowanie ducha, które jest również przedmiotem pedagogiki.

Innym stanowiskiem (również uznającym pedagogikę za naukę filozoficzną) jest realistyczna propozycja pedagogiki, występująca na przykład u M. Gogacza jako *tomizm konsekwentny*, charakteryzujący się m.in. *realizmem teoriopoznawczym*. M. Gogacz podkreśla: „Pedagogika, zajmując się zasadami wyboru czynności wychowujących, jest nauką filozoficzną, gdyż filozofię wyróżnia ten przedmiot badań, którym są zasady, inaczej nazywane pryncypiami. Trzeba też dopowiedzieć, że pedagogika nigdy nie utożsamia się z filozofią człowieka, z filozofią bytu czy etyką. Pełni osobną, ważną rolę w odniesieniu do człowieka i wśród nauk o człowieku" (Gogacz, 1993, s. 26).

Warto też przypomnieć, że filozofia w nowożytnej historii myśli znalazła się w szczególnie trudnej sytuacji. Sytuacja ta uzależniona jest najbardziej od koncepcji człowieka i rozumienia racjonalności. Łączy się ona z relacją filozofii do nauk szczegółowych. Th. Kampmann stwierdza, że filozofia znajduje się **między odwieczną mądrością a czasowo uwarunkowaną wiedzą**. To stwierdzenie z powodzeniem możemy przenieść także na grunt pedagogiki; w niczym nie uj-

miemy ani nie zubożymy rzeczywistości, gdy stwierdzimy, że pedagogika i wiedza pedagogiczna jest rozpostarta między mądrością i celowością filozofii a czasowo uwarunkowaną wiedzą nauk szczegółowych i aktualną praktyką. Jeśli zbyt wielką rolę przypiszemy nauce (tak jak u Kanta lub w idealizmie), to przestajemy uprawiać *paedagogia perennis*. Jeśli jednak całkowicie sprzeniewierzymy się naukowym ujęciom, przestajemy mieć kontakt z aktualnym czasem, możemy stać się banalni i abstrakcyjni (Kampmann, 1960, s. 126).

Sądzę, że istnieje pewna *paedagogia perennis*, która bazuje na sztuce artysty (wychowawcy) i jego intuicji. To, co wielcy wychowawcy ludzkości i mądrość poszczególnych ludów wyraziły, zachowuje swoją ważność mimo postępów nauk pedagogicznych. Jest to ta wiedza, która łączy wszystkie pokolenia i która znalazła swój wyraz w utworach poetyckich oraz traktatach filozofów, we wskazówkach ludzi o szczególnej wrażliwości religijnej i duchowej, w ludowych legendach i wskazaniach mędrców. Nie oznacza to jednak zachęty do deprecjonowania w pedagogice wiedzy naukowej. Wielkie znaczenie dla pedagogiki ma również historia filozofii. Jej wartość polega m.in. na dawaniu potwierdzenia, precyzowaniu, pogłębianiu i poszerzaniu intuicji wychowawczych przeszłych pokoleń (tamże, s. 126–127). W ten sposób rozwijają się najbardziej ogólne, „globalne" teorie wychowania. Źródłem i inspiracją jest dla nich pedagogika w znaczeniu herbartowskim. Z kolei one same przyczyniają się do krystalizowania się nowych obszarów badawczych. Globalne ujęcia wychowania, w przeciwieństwie do filozofii wychowania, konstruowane są według paradygmatycznego modelu budowania i funkcjonowania nauki. W pedagogice stawiamy sobie zadanie dostarczania wiedzy o warunkach i sposobach kształtowania się osobowości człowieka. Jednakże każde działanie człowieka, aby było skuteczne, musi być oparte na rzetelnej diagnozie warunków wyjściowych religijnych, kulturowych, społecznych, psychologicznych, biologicznych.

Wiedza pedagogiczna, a także proces jej tworzenia musi być zatem oparty na współdziałaniu z innymi naukami praktycznymi i powinien potrafić korzystać z ich dorobku (ze szczególnym uwzględnieniem dorobku prakseologii), aby wyjaśnić społeczny i biopsychiczny kontekst zmian osobowości. W taki też sposób pedagogika nie tylko czerpie informacje od innych dyscyplin naukowych, ale sama jest w stanie je wspierać i wzbogacać ich dorobek. Wielu filozofów uważa, że pedagogika jest weryfikatorem ich dociekań nad naturą ludzką. Przekłada ona bowiem abstrakcyjne koncepcje na język praktyki. Wielu teoretyków wychowania rozpatruje zagadnienia na styku teorii wychowania i filozofii, wzbogacając refleksję filozoficzną o pewne przesłanki empiryczne (Legowicz, 1975).

Filozofia odpowiada na pytania o podstawy egzystencji, dostarcza wiedzy o wartościach i celach wychowania oraz kierunkach rozwoju człowieka. Dla wiedzy pedagogicznej zatem oprócz danych empirycznych i wiedzy w ujęciu nauk szczegółowych szczególnie ważne są trzy dyscypliny – właśnie filozofii:

1) *antropologia filozoficzna* (definiuje istotę człowieka, wyjaśnia jego rolę w świecie, i określa kierunki rozwoju form egzystencji ludzkiej),
2) *teleologia wychowania* (dostarcza wiedzę o celach wychowania),
3) *aksjologia* (wskazuje wartości, ich status ontologiczny oraz jakie wartości ludzie preferują), w której wyróżnia się dwie subdyscypliny:
   - *etykę* (naukę o wartościach moralnych),
   - *estetykę* (naukę o wartościach estetycznych).

Między tymi dyscyplinami oraz ich wkładem do wychowania i wiedzy pedagogicznej a danymi z coraz dynamiczniej rozwijających się nauk szczegółowych staje każdy pedagog, podejmując decyzję o profilu i charakterze swojej postawy wobec wiedzy pedagogicznej i charakterze tej wiedzy. Są to najczęściej przez własne decyzje indywidualnie wyznaczane postawy, ale też tego rodzaju decyzje są często wpisane w pewien kontekst społeczny i charakteryzują one wówczas klimat uprawiania pedagogiki, który charakteryzował także minione epoki – raz bardziej hołdujące naukom szczegółowym, a mniej filozofii, drugim razem bardziej zapatrzonym w filozoficzne konteksty wiedzy pedagogicznej, a jedynie poszukując uwiarygodnienia swoich intuicji odniesieniami do badań i do praktyki. Zawsze chyba jednak wiedza pedagogiczna będzie nas stawiała między faktami i umiejętnością działania a celowością – tak jak w podobnej sytuacji stawia nas każdy wychowanek, każdy student, każda sytuacja.

Przypisy

[1] Wykład wygłoszony podczas inauguracji roku akademickiego 2007/08 w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP.

[2] Nad tymi problemami można „filozofować", utrzymując się w pewnych nurtach filozoficznej refleksji (idealizm, realizm, naturalizm, pragmatyzm, egzystencjalizm, personalizm itp.), które także mają swój wkład w rozwoju myśli pedagogicznej (zob. I. Morrish, *Disciplines of Education*, London, George Allen & Unwin LTD, 1967, s. 9–130).

Literatura

Beck H. (red.): *Philosophie der Erziehung*. Herder, Freiburg-Basel-Wien 1979

Brezinka W.: *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*.Ernst Reinhardt Verlag, München-Basel 1978

Dilthey W.: *Schriften zur Pädagogik. Besorgt von H.-H. Groothoff und U. Herrmann*, Paderborn, Schöningh 1971

Gogacz M.: *Podstawy wychowania*. Wyd. Franciszkanów, Niepokalanów 1993

Groome Th. H.: *Christian Religious Education. Sharing our story and vision*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1999

Heitger M.: *Was erfordert demokratische Mündigkeit?* W: H. Asperger, F. Haider (red.): *Das Werden sozialer Einstellungen in Familie, Schule und anderen Sozialformen*. Wien 1974

Herbart.F.: *Umriß pädagogischer Vorlesungen (1835 i 1841). Besorgt von J. Esterhues*, Paderborn 1964 (*Wprowadzenie*).

Kamiński S.: *Nauka i metoda*. TN KUL, Lublin 1992

Kampmann Th.: *Erziehung und Glaube*. Kösel-Verlag, München 1960

Kluge N.: *Einführung in die Systematische Pädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1983

Krąpiec M. A. (i in.): *Wprowadzenie do filozofii*. Red. Wyd. KUL, Lublin 1996

Kunowski S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2004

Legowicz J.: *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. PWN, Warszawa 1975

Leveque R., Best F.: *Filozofia edukacji*. W: M. Debesse, G. Mialaret (red.): *Rozprawy o wychowaniu*. T.1: *Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*. PWN, Warszawa 1988

Soëtard M. : *Le savoir de l'éducation entre connaissance du fait et pensée de la fin. L'action pédagogique*. „Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau", Pisa – Roma, LXIII, 2005, nr 3–4 (luglio – dicembre)

Stępień A. B.: *Wstęp do filozofii*. TN KUL, Lublin 1989
Suchodolski B.: *Filozofia i pedagogika*. W: B. Suchodolski: *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa 1990
Whitehead A. N.: *The Aims on Education and Other Essays*. The Free Press, New York 1929.

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2007

Andrzej Hankała
Uniwersytet Warszawski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

POZNAWCZE MECHANIZMY EFEKTYWNOŚCI POWTÓRNYCH REPRODUKCJI W PROCESIE UCZENIA SIĘ

W dotychczasowych badaniach nad sytuacyjnymi determinantami efektywności uczenia się przeważająca większość prac poświęcona była czynnikom działającym w fazie zapamiętywania (kodowania). Zainteresowanie tym, co dzieje się podczas przypominania, ujawniało się tylko w jednym przypadku, a mianowicie wówczas, gdy zajmowano się uczeniem się zachodzącym w efekcie tzw. próbnych (powtórnych) reprodukcji. Próbne reprodukcje dotyczą sytuacji, w której jednostka odtwarza materiał wcześniej poznany bez ponownego odbioru tego materiału. Zjawisko uczenia się w wyniku takich działań było znane od dawna, niemniej poświęcano mu znacznie mniej uwagi niż uczeniu się przez powtarzanie materiału. Zdaniem różnych autorów fakt ten nie znajduje uzasadnienia merytorycznego (Dempster, 1996; Włodarski, 1998; Roediger, Karpicke, 2006).

Podstawowe ustalenia empiryczne w badaniach nad powtórnymi reprodukcjami

Jednym z pierwszych psychologów, który podjął prace nad zagadnieniem próbnych reprodukcji, był A.C. Gates (1917). Badacz ten stwierdził, iż ponowne odtwarzanie materiału, zarówno prostego (listy bezsensownych zgłosek), jak i złożonego (krótkie teksty), powodowało zwiększenie efektów przypominania. Zaobserwował on także, iż wzrost efektów uzyskany na drodze ponownych odtworzeń jest większy niż poprzez ponowny odbiór materiału. Autor ten, wykazał również, że najkorzystniejsze w uczeniu się bezsensownego materiału było przeprowadzenie pierwszej próby odtworzenia po 2 minutach (po 4–6 powtórzeniach), a w uczeniu się wierszy poezji – po 3–5 minutach (po 3–6 powtórzeniach). W badaniach H.E. Jonesa (1923–1924) osoby, które dokonywały próbnych odtworzeń uzyskały w ostatecznym teście rezultaty dwukrotnie wyższe niż osoby, które nie czyniły tego, nawet wtedy, gdy nie podawano im informacji zwrotnych o poprawności ich odpowiedzi. Wyniki wskazujące na pozytywną rolę próbnych odtworzeń

uzyskano również, m.in. w badaniach przeprowadzonych przez G.A. Allena, W.A. Mahlera i W.K. Estesa (1969), W. Donaldsona (1971), W.N. Runquista (1986). W badaniach J. Karpicke i H.L. Roedigera (2006) wykazano, iż pozytywne efekty próbnych reprodukcji ujawniają się szczególnie silnie w przypadku odroczonych pomiarów efektywności uczenia się. Próbne reprodukcje traktuje się współcześnie również jako istotny czynnik rozwoju tzw. pamięci eksperckiej (Ericsson, Kintsch, 1995; Hankała, 2006; Chaffin, 2007).

Badania nad wpływem kolejnych odtworzeń na rezultaty pamięciowe były rozpatrywane również w kontekście prac prowadzonych nad zjawiskiem hipermnezji i reminiscencji. Terminem „hipermnezja" określa się w badaniach eksperymentalnych wzrost liczby przypomnianych informacji obserwowany przy kolejnych testach, a „reminiscencji" ponowne przypominanie sobie zapomnianych informacji (tj. nieodtworzonych podczas wcześniejszego pomiaru) w czasie pomiaru późniejszego, bez ponownego uczenia się (Roediger, Guynn, 1996, s. 200). O ile prace nad znaczeniem próbnych reprodukcji, określane później mianem „ćwiczenia wydobywania informacji z pamięci" (*retrieval practice*) prowadzone były w ramach badań nad uczeniem się, o tyle badania nad zjawiskiem hipermnezji i reminiscencji, prowadzono w kontekście psychologii pamięci, a interpretacje formułowano odwołując się prawie wyłącznie w kategoriach procesów zachodzących podczas wydobywania informacji z pamięci. Mimo różnic w metodyce prowadzenia badań i interpretacjach wyniki uzyskane w obu kontekstach badawczych w pewnym stopniu uzupełniają się.

W ramach badań nad hipermnezją stwierdzono, że korzyści w efektach odtwarzania obserwowane w kolejnych testach (sprawdzianach) można przypisać zmiennej, jaką jest czas, który został poświęcony na wydobywanie informacji z pamięci. Jest oczywiste, iż jest go więcej przy większej niż przy mniejszej liczbie próbnych odtworzeń (Payne, 1986; Roediger, Payne, Gillespie, Lean, 1982; Roediger, Thorpe, 1978). Stwierdzono też, iż efekt hipermnestyczny występuje w przypadku testów polegających na odtwarzaniu, a nie na rozpoznawaniu (Payne, Roediger, 1987). Wykazano również, iż wzrost efektów pamięciowych obserwowany w toku kolejnych reprodukcji nie wydaje się zależny od przyjęcia przez osoby badane bardziej łagodnych kryteriów udzielania odpowiedzi (dokonywania oceny) w fazie edycji (Roediger, Srnivas, Waddill, 1989).

Wyjaśnienia mechanizmów pozytywnego wpływu powtórnych reprodukcji na efekty uczenia się

Alternatywne wyjaśnienia mechanizmów pozytywnego wpływu ponownych odtworzeń na efekty uczenia się dokonywane są na gruncie koncepcji określanych jako globalne i lokalne (Dempster, 1996). W koncepcjach globalnych przyjmuje się założenie, iż w wyniku próbnych reprodukcji cały zbiór elementów podlega ćwiczeniu, w lokalnych natomiast zwraca się uwagę na znaczenie ponownych odtworzeń w odniesieniu do konkretnych elementów, tych mianowicie, które zostały wydobyte podczas danej próby wydobycia. W ramach interpretacji globalnych formułowane są dwa bardziej szczegółowe przypuszczenia określane jako hipoteza liczby przetworzeń (*the amount of processing hypothesis*) i hipoteza wydo-

bywania (*retrieval hypothesis*). Hipoteza pierwsza wyjaśnia wysokie wyniki przypomnień w rezultacie próbnych reprodukcji tym, iż każde odtworzenie dokłada się do pełniejszego przetwarzania, jakim poddane są zapamiętywane elementy. Tak więc próbne reprodukcje można po prostu traktować jako dodatkowe próby zapamiętywania. Zgłaszane są jednak pewne obiekcje wobec takiego wyjaśnienia. Po pierwsze, jak wskazywaliśmy wcześniej, poprawa wyników uzyskiwanych w wyniku próbnych reprodukcji jest dużo większa niż w przypadku powtórzeń materiału (Carrier, Pashler, 1992). Po drugie, istnieją dowody eksperymentalne, że niektóre czynniki w różnym stopniu oddziałują na wyniki uzyskiwane w uczeniu się poprzez ponowne zapoznawanie się z materiałem i na drodze próbnych reprodukcji. W badaniach A.M. Sonesa i J.B. Strouda (1940) dwie grupy uczniów w wieku gimnazjalnym zapoznawały się z treścią krótkiego artykułu. Następnie pierwszej grupie badanych przeprowadzono test, a drugiej stwarzano okazję do ponownego zapoznania się z treścią artykułu. Manipulowano dodatkowo czasem przerwy pomiędzy pierwszym i drugim czytaniem artykułu w grupie drugiej oraz pomiędzy czytaniem artykułu i testem w grupie pierwszej. Po 42 dniach przeprowadzono ostateczny sprawdzian pamięci dla obu grup. Stwierdzono, iż u badanych, którzy dokonywali próbnej reprodukcji (wypełniali test), efekty wykonania w ostatecznym sprawdzianie zmniejszały się w miarę zwiększania się odstępu pomiędzy czytaniem artykułu a próbną reprodukcją. Natomiast u badanych z grupy drugiej wynik uzyskany w ostatecznym sprawdzianie był niezależny od wielkości przerwy pomiędzy czytaniem artykułu a próbną reprodukcją.

Hipoteza wydobywania zakłada, że za obserwowane prawidłowości odpowiedzialna jest nie tyle sama liczba powtórzeń, ile specyficzne dla wydobywania informacji z pamięci, przetwarzanie angażujące umysł. W psychologii pamięci przyjmuje się, iż wydobywanie informacji z pamięci w sposób najbardziej angażujący system poznawczy zachodzi podczas odtwarzania mającego charakter swobodnego reprodukowania (*free recall*), a więc w sytuacji, gdy system poznawczy dysponuje bardzo ograniczoną liczą wskazówek (*cues*). W mniejszym stopniu zaangażowanie umysłu ma miejsce podczas odtwarzania ukierunkowanego wskazówką (*cued recall*), a w najmniejszym w trakcie rozpoznawania (Dempster, 1996). W badaniach przeprowadzonych przez J.A. Glovera (1989) stwierdzono, iż próbny sprawdzian okazał się najbardziej efektywny, gdy występował w postaci testu swobodnych odtworzeń, a znacznie mniej efektywny, gdy przeprowadzano go testem ukierunkowanych odtworzeń. Najmniejszą efektywność zaobserwowano w przypadku zastosowania testu rozpoznawania. Tak więc efektywność próbnego sprawdzianu ściśle uzależniona jest od dostępności wskazówek do wydobywania informacji podczas jego przebiegu.

W koncepcjach lokalnych zakłada się, iż korzystne efekty próbnych odtworzeń nie obejmują całego materiału, lecz raczej jego poszczególne elementy. Autorzy odwołują się do wyników badań wykazujących, że najsilniejszy efekt obserwuje się w odniesieniu do tych elementów, które zostały przypomniane podczas próbnej reprodukcji (Anderson, Biddle, 1975; Runquist, 1986). Formułuje się hipotezę, iż podczas wydobywania informacji dochodzić może do wzmacnianie istniejących już tzw. dróg dostępu (*retrieval routes*) do krytycznej informacji (Birnbaum, Eichler, 1971) lub też do tworzenia nowych dróg dostępu (Bjork, 1975). W obu przypadkach prawdopodobieństwo wydobycia tych informacji w ostatecznym teście zo-

staje zwiększone. Zastrzeżenia wobec takich przypuszczeń budzą jednak efekty hipermnezji i reminiscencji (Dempster, 1996).

Sugeruje się także, iż próbne odtworzenia wywierają korzystny wpływ w przypominanie dzięki „jednoczeniu" (*unitizing*) zbioru wydobywanych elementów (Glover, 1989). Zgodnie z tą hipotezą drogi pobudzenia pomiędzy tymi elementami ulegają wzmocnieniu, wskutek czego połączenia między nimi stają się silniejsze. Tak więc podczas testu wydobycie któregokolwiek elementu zbioru zwiększa prawdopodobieństwo aktualizacji pozostałych. Chociaż hipoteza ta koncentruje się na relacjach pomiędzy poszczególnymi elementami, a nie na samych elementach, to jednak, tak jak hipoteza poprzednia, dotyczy jedynie wcześniej wydobytych jednostek informacji. Tak więc oba powyżej przestawione wyjaśnienia mechanizmów odpowiedzialnych za korzystne efekty próbnych reprodukcji nie są w pełni satysfakcjonujące. Mimo iż najsilniejsze pozytywne efekty uzyskuje się w odniesieniu do elementów wydobytych podczas próbnego odtworzenia, to jednak w czasie ostatecznego testu mamy również do czynienia z tzw. pośrednimi efektami przypominania w postaci reminiscencji i hipermnezji.

W niektórych wyjaśnieniach zwraca się również uwagę, iż próbne reprodukcje zapewniają możliwość ogólnej praktyki, przygotowania do ostatecznego sprawdzianu; uczący się robi to, co będzie musiał wykonać później (Landauer, Bjork, 1978; Włodarski, 1998). Zaczęto coraz powszechniej przyjmować, iż „uczący się mogą ćwiczyć wydobywanie, tak jak ćwiczy się każdą inną umiejętność i w ten sposób wpływać na efektywność przyswojenia treści" (Haberlandt, 1999, s. 85). Uzyskano także dowody na to, iż występuje pośredni korzystny efekt praktyki w wydobywaniu w stosunku do nieodtworzonych elementów. Efekt ten polega na tym, iż większa szybkość (*speed-up*) w wydobywaniu elementów pozwala badanym poświęcić więcej czasu na poszukiwaniu w pamięci (jeszcze) nieodtworzonych elementów (Payne I Wenger, 1992).

Badania nad tzw. ćwiczeniem wydobywania (*retrieval practice*) były prowadzone podobnie, jak działo się w to odniesieniu do wcześniejszych chronologicznie badań nad ćwiczeniami w powtarzaniu materiału. Tak więc analizowano m.in. możliwość transferu wprawy, a także znaczenie rozłożenia próbnych (powtórnych) reprodukcji w czasie. W odniesieniu do zjawiska transferu istnieją pewne dane świadczące o tym, że korzyści z ćwiczenia wydobywania mają charakter specyficzny i dotyczą tylko tych elementów, które były odtwarzane podczas treningu. W badaniach H.L. Roedigera i współpracowników (1982) proszono osoby o odtwarzanie elementów należących do wspólnej kategorii w trzech kolejnych próbach. Badani, którzy odtwarzali elementy z tej samej kategorii, wykazywali znaczącą poprawę w zakresie przypomnień z próby na próbę. Natomiast ci, którzy przypominali sobie elementy z różnych kategorii nie wykazywali oznak nabywania wprawy w kolejnych próbach.

W pracy D.J. Hermanna, H. Buschke i M.B. Gall (1987) ćwiczenia wydobywania informacji (nazw obiektów), jakim poddano osoby badane, były jeszcze bardziej intensywne niż w opisanym wcześniej eksperymencie. Badani ćwiczyli się w wydobywaniu informacji aż z 42 różnych kategorii. Zaobserwowano znaczące przyrosty wprawy w zakresie liczby odtwarzanych nazw w ramach pojedynczej kategorii oraz szybkości ich odtwarzania. Już 6 powtórzeń lub około 10 minut treningu wystarczyło do ujawnienia się znaczących efektów. Nie zaobserwowa-

no natomiast efektu transferu wyćwiczonych umiejętności na elementy z innych kategorii.

D.G. Payne I M.J. Wenger (1992) podkreślają, iż problem ewentualnego transferu wprawy może być bardziej złożony. Autorzy ci zwracają uwagę, iż w cytowanych powyżej badaniach ćwiczeniom podlegały informacje zaliczane do kategorii pamięci semantycznej. W badaniach przeprowadzonych przez A. Brown-Su i D.G. Payne (1988) osoby ćwiczyły wydobywanie zarówno informacji semantycznych (generowanie elementów ze wspólnych kategorii), jak i epizodycznych (zapamiętywanie i odtwarzanie list wyrazów). W trakcie sprawdzianu nie stwierdzono występowania ogólnego transferu semantycznego (czyli lepszego odtwarzania nazw z innej kategorii), ale wykazano występowanie pozytywnego ogólnego transferu epizodycznego, polegającego na ułatwieniu uczenia się i przypominania nowych list wyrazów pod wpływem ćwiczeń w odtwarzaniu list wyrazów. Jest możliwe – zdaniem autorów, iż uzyskanie pozytywnych efektów nabywania uogólnionej wprawy „wymaga pozostawienia badanym swobody w kodowaniu elementów w taki sposób, jaki jest zgodny z wykształconymi przez nich strategiami wydobywania" (Payne I Wenger, 1992, s. 195–196).

Wyjaśnienia mechanizmów pozytywnego wpływu rozłożenia w czasie powtórnych reprodukcji na efekty uczenia się

Próbowano również ustalić eksperymentalnie, czy prawidłowości związane z rozłożeniem powtórzeń w czasie, obowiązują również w przypadku dokonywania próbnych reprodukcji. Wiadomo, od czasów H. Ebbinghausa i Josta, iż powtórzenia rozłożone w czasie przynoszą lepsze efekty pamięciowe niż powtórzenia skomasowane. W wielu badaniach stwierdzono, że próbne reprodukcje rozłożone w czasie są bardziej skuteczne niż skomasowane (Modigliani, 1976; Whitten, Bjork, 1977; Landauer, Bjork, 1978). Zaobserwowano ponadto, iż najbardziej korzystne okazują się powtórzenia następujące po coraz dłuższych odstępach. W badaniach C.P. Rea i V. Modiglianiego (1985) stwierdzono, iż w teście końcowym wyniki przypominania u osób, które dokonywały takich reprodukcji, były prawie dwa razy wyższe niż u osób uczących się w sposób skomasowany.

Istnieją dwie główne grupy teorii wyjaśniających większą efektywność rozłożonych w czasie próbnych odtworzeń nad skomasowanymi. Pierwsza z nich określana jest mianem teorii różnorodności kodowania (*encoding variability*). W teoriach tych zakłada się, iż istnieje bardzo wiele sposobów zakodowania informacji, która ma zostać przyswojona. W miarę wzrostu liczby zastosowanych sposobów wzrasta zakres potencjalnie dostępnych dróg wydobycia informacji (McFarland, Rhodes, Frey, 1979). W koncepcji A.M. Glenberga (1979) założono występowanie zautomatyzowanych procesów różnorodnego kodowania, które są odpowiedzialne za efekt większej skuteczności rozłożonych w czasie próbnych reprodukcji. Większa liczba próbnych odtworzeń stwarza okazję do bardziej różnorodnego zakodowania informacji, a tym samym zwiększa prawdopodobieństwo ich odtworzenia w teście ostatecznym. Efekt ten szczególnie wyraźnie występuje podczas testów mających formę swobodnego odtwarzania, ponieważ właśnie swobodne odtwarzanie zależy w największym stopniu od wskazówek kontekstualnych. W przypadku odtwarzania ukierunkowanego wskazówką (*cued recall*) omawiany efekt znika (Greene, 1989). Efekt ten ulega również znaczącej redukcji w sytuacji, gdy zastosowano co prawda test swobodnego odtwarzania, lecz zapamiętywane wyrazy charakteryzo-

wały się wysokim wskaźnikiem semantycznego podobieństwa (Kahana, Greene, 1993). Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że podczas wydobywania badani nie wykorzystują jako wskazówek właściwości kontekstualnych, lecz cechy semantyczne elementów, np. przynależność do wspólnej kategorii.

Druga grupa teorii nosi nazwę koncepcji niedostatecznego przetwarzania (*deficient-processing theories*) i dotyczy zarówno sytuacji, gdy uczący powtarza materiał, jak też próbnie go reprodukuje. W teoriach tych przyjmuje się, że odtwarzanie jest zależne od zakresu lub jakości przetwarzania informacji, a materiał zapamiętywany w sposób skomasowany przetwarzany jest w mniejszym i słabszym stopniu niż przy powtarzaniu rozłożonym w czasie.

Dwie hipotezy niedostatecznego przetwarzania odwołują się do mechanizmów kontrolowanego przetwarzania informacji. Pierwsza z nich to hipoteza utajonego powtarzania (*rehearsal*). We współczesnej psychologii pamięci, dość powszechnie przyjmuje się, iż utajone powtórzenia wpływają pozytywnie na rezultaty odtwarzania. W przypadku powtórzeń rozłożonych w czasie osoba miałaby po prostu więcej czasu (w przerwach pomiędzy kolejnymi powtórzeniami) na dokonywanie utajonych powtórzeń. Wyniki popierające tę hipotezę zostały uzyskane w badaniach D. Rundusa (1971). Jednakże w innych badaniach uzyskano dane niezgodne z założeniami tej koncepcji. Stwierdzono m.in., iż efekt korzyści powtórzeń rozłożonych w czasie występuje u bardzo małych dzieci, które nie są zdolne do inicjowania utajonych powtórzeń (Cornell, 1980; Toppino, 1991). Wykazano ponadto – niezgodnie z przewidywaniami hipotezy utajonego powtarzania – że zmienne, które zakłócają przebieg utajonego powtarzania, takie jak zadanie interpolowane (Bjork, Allen, 1970) oraz prezentacja trudnych do takiego powtarzania wzrokowych bodźców (Hintzman, Rogers, 1973), nie wpływają na zmniejszenie efektu powtórzeń rozłożonych w czasie.

R.L. Greene (1989) ogranicza znaczenie utajonego powtarzania jedynie do zadania pamięciowego, jakim jest odtwarzanie ukierunkowane wskazówką (*cued recall*) w sytuacji zapamiętywania zamierzonego. Rozłożone w czasie powtórzenia w warunkach uczenia się zamierzonego bardziej sprzyjają utajonemu powtarzaniu niż powtórzenia skomasowane. Dzieje się tak dlatego, że materiał powtarzany w sposób rozłożony w czasie odbierany jest jako mniej znajomy, niż materiał odbierany podczas skomasowanych powtórzeń. W przypadku uczenia się niezamierzonego nie jest stosowana strategia utajonego powtarzania ponieważ system poznawczy nie dostrzega dostatecznego powodu, aby tak czynić (Greene, 1990). Jednakże w innych badaniach wykazano, iż efekt rozłożenia powtórzeń w czasie zależy nie tyle od samej intencji, ile od przetwarzania dokonywanego na materiale. B.H. Challis (1993) stwierdził, iż rozłożenie powtórzeń w czasie poprawiło efekty uczenia się zarówno w przypadku zapamiętywania dowolnego, jak mimowolnego, jednak jedynie wówczas, gdy w grę wchodziło przetwarzanie zachodzące na głębszym poziomie, tj. semantyczne.

Druga koncepcja niedostatecznego przetwarzania odwołująca się do mechanizmów sterowanych w sposób kontrolowany to hipoteza uwagi dowolnej (*voluntary-attention hypothesis*). Zgodnie z nią, omawiany efekt powstaje w wyniku tego, iż osoba ucząca się w sposób dowolny poświęca mniej uwagi materiałowi, wtedy, gdy jest powtarzany w sposób skomasowany, niż wówczas, gdy powtarza się go w sposób rozłożony w czasie. W badaniach D.G. Elmesa, W.I. Greenera i W.C. Wil-

kinsona (1972) porównywano wskaźniki pamiętania wyrazów (mierzone techniką swobodnych odtworzeń) prezentowanych tuż po skomasowanym powtórzeniu lub po powtórzeniu rozłożonym w czasie innych wyrazów. Stwierdzono wyższe wyniki swobodnego odtwarzania wyrazów prezentowanych tuż po powtórzeniu skomasowanym innych wyrazów, niż po powtórzeniu rozłożonym w czasie. Wyniki te mogą wskazywać na to, że badani traktowali sytuację skomasowanego powtarzania jako okazję do odpoczynku umożliwiającą im poświęcenie większej uwagi (zasobów poznawczych) na zapamiętanie zaprezentowanych im informacji. Dane potwierdzające omawianą hipotezę uzyskano również w badaniach, w którym wskaźnikiem uwagi były zmiany w wielkości źrenic; rozszerzanie się źrenic jest traktowane jako wskaźnik intensyfikowania się uwagi (i procesów przetwarzania odbieranych informacji). W badaniach przeprowadzonych przez A. Magliero (1983) stwierdzono, że szerokość źrenic zwiększała się przy prezentacji zapamiętywanych elementów w miarę jak zwiększał się odstęp pomiędzy powtórzeniami. W wyjaśnianiu stwierdzanej prawidłowości badacze zakładają, iż materiał powtarzany w sposób skomasowany skupia na sobie mniejszą uwagę, gdyż wywołuje fałszywe poczucie wiedzy lub pewności. W badaniach E.B. Zechmeistera i J.J. Shaughnessy'ego (1980) badani oceniali prawdopodobieństwo odtworzenia wyrazów w teście swobodnej reprodukcji. Zaobserwowano, iż badani byli bardziej pewni, że przypomną sobie te wyrazy, które były powtarzane w sposób skomasowany, niż te, których powtarzanie było rozłożone w czasie. Poczucie to występowało wbrew temu, iż wyrazy powtarzane w sposób skomasowany były odtwarzane znacznie gorzej.

Jeszcze inna interpretacja sugerowana przez F.N. Dempstera (1996) odwołuje się do czynnika motywacyjno-emocjonalnego (zainteresowania). Autor ten wykazuje, iż badani mogą odbierać materiał prezentowany w sposób skomasowany jako mniej interesujący (z uwagi na jego redundantność), niż materiał prezentowany w sposób rozłożony w czasie. Hipotezę tę potwierdzają dane świadczące, iż badani wykazują tendencję do waloryzowania tych samych wyrazów jako bardziej „przyjemnych", jeżeli są prezentowane w sposób rozłożony w czasie, niż wówczas, gdy są prezentowane w sposób skomasowany. Problemy wiążące się z akceptacją hipotezy uwagi dowolnej wynikają z podobnych względów, jak w przypadku hipotezy utajonego powtarzania. Chodzi o to, iż znaczące efekty powtarzania rozłożonego w czasie zaobserwowano w sytuacji uczenia się mimowolnego, a także u małych dzieci.

Trzy szczegółowe hipotezy odwołują się do działania mechanizmów mimowolnych (automatycznych), a mianowicie: konsolidacji, habituacji i zdobywania dostępu (rekonstruowania) śladu pamięciowego. Hipoteza konsolidacji zakłada, że przejście informacji ze stanu tymczasowego utrwalenia (*transient*) w stan silniej utrwalony (*permanent*) wymaga pewnego czasu, a proces ten może ulegać zaburzeniom, jeżeli powtórzenie informacji, która ma zostać zapamiętana, wystąpi zanim dojdzie do konsolidacji (Landauer, 1969). Tak więc, jeżeli dwa powtórzenia występują w postaci skomasowanej siła konsolidacji będzie w sumie mniejsza, niż przy rozłożeniu powtórzeń w czasie. Hipoteza konsolidacji nawiązuje do dawnej teorii perseweracji zaproponowanej przez G. E. Mullera i A. Pilzeckera (1900) wyjaśniającej zjawisko interferencji retroaktywnej. Zwraca się jednak uwagę na ograniczoną wartość eksplanacyjną teorii konsolidacji (perseweracji) w świetle

wyników badań, zgodnie z którymi okres konsolidacji zawierać miałby się w przedziale od 15 sek. do ok. 1 godziny. Teoria ta nie wyjaśniałaby zatem efektów rozłożenia powtórzeń przy bardzo krótkich odstępach i tych, które przekraczają 1 godzinę (Bahric, Phelps, 1987).

Hipoteza habituacji przypisuje ułomne przetwarzanie mechanizmowi adaptacyjnemu, który „wyłącza się" na krótki czas po zarejestrowaniu bodźca. W warunkach skomasowanych powtórzeń, przy założeniu, że okres przerwy pomiędzy powtórzeniami jest krótszy niż czas potrzebny na „wyjście" ze stanu habituacji, przetwarzanie odbieranych informacji miałoby charakter niepełny (Hintzman, 1974). Hipoteza habituacji przewiduje, iż skomasowane powtarzanie będzie prowadziło do wolniejszego reagowania na drugie (i kolejne) pojawienie się zapamiętywanej informacji, niż na pierwsze, gdyż mechanizm habituacji przejawia się właśnie w tłumieniu siły reakcji na powtarzające się bodźce. Wykazano jednak eksperymentalnie, iż w przypadku skomasowanych powtórzeń taka prawidłowość nie występuje (Rose, 1964).

Trzecia hipoteza odwołująca się do działania mechanizmów pozostających poza dowolną kontrolą systemu poznawczego określana jest mianem dostępności lub rekonstrukcji. Zakłada ona, iż dostępność śladu wcześniejszego kodowania ma kluczowe znaczenie w wyjaśnieniu efektu powtarzania rozłożonego w czasie. Podczas aktu powtarzania danego elementu materiału podejmowana jest jednocześnie próba wydobycia śladów wcześniejszego kodowania tego elementu (Dellarosa, Bourne, 1985; Dempster, 1988; Glover, Corkill, 1987). Jeżeli przerwa pomiędzy powtórzeniami jest względnie krótka, rezultaty wcześniejszego kodowania będą łatwiej dostępne niż przy długich odstępach. Przy długich odstępach pomiędzy powtórzeniami badany będzie zmuszony poświęcić zapamiętywanemu materiałowi więcej wysiłku umysłowego niż przy powtarzaniu skomasowanym i przy krótkich odstępach.

W badaniach weryfikujących tę hipotezę często posługiwano się powtórzeniami, które miały postać parafrazy pierwotnego materiału. J.A. Glover i A.J. Corkill (1987) stwierdzili, że badani, którzy czytali lub słuchali sparafrazowanych wersji tekstu lub wykładu podczas rozłożonego w czasie powtarzania, byli w stanie odtworzyć tyle samo informacji, jak osoby uczące się tego samego materiału w sposób skomasowany. Efekt korzyści powtarzania rozłożonego w czasie nie ujawnił się, gdyż – zgodnie z przewidywaniami hipotezy dostępności – sparafrazowane wersje materiału (z racji odmienności w zakresie powierzchniowej struktury) nie umożliwiały łatwego dostępu do śladu pierwotnego kodowania. Tym samym pełne kodowanie mogło zachodzić również w warunkach skomasowanego powtarzania.

Wyniki badań z zastosowaniem parafrazowania można interpretować odwołując się do hipotezy dostępności lub hipotezy zakładającej występowanie procesów kontrolowanych dowolnie (hipoteza ukrytego powtarzania (*rehearsal*) oraz dowolnej uwagi. Jednakże prowadzono także badania, w których starano się wyeliminować możliwość dowolnej kontroli, stosując takie zabiegi, jak m.in. uczenie się uboczne (Chablis,1993) i badanie małych dzieci (Rea, Modigliani, 1987), w tym nawet niemowląt (Vande Linde i in., 1985). Wyniki tych badań zdają się wskazywać, iż najbardziej fundamentalne mechanizmy odpowiedzialne za występowanie efektu rozłożenia powtórzeń w czasie mogą być wbudowane na trwałe (*hard-*

-wired) w system pamięci i funkcjonować w sposób automatyczny. Oczywiście, nie wyklucza to, iż w pewnych sytuacjach omawiany efekt może ulegać wzmocnieniu ze strony przetwarzania inicjowanego w sposób kontrolowany (Toppino, 1991).

Zakończenie

Próbne reprodukcje stanowią bardzo skuteczny, lecz zarazem niedoceniany przez praktyków, sposób maksymalizacji efektów uczenia się. Duża liczba nauczycieli i uczniów nie postrzega próbnych reprodukcji (występujących w toku takich zadań, jak sprawdziany, testy itp.), jako środka usprawniającego uczenie się bądź też nie przywiązuje do niego odpowiedniego znaczenia (Karpicke, Roediger, 2006). Jest wysoce prawdopodobne, iż na owym stosunku wobec próbnych reprodukcji, zwłaszcza u nauczycieli, zaciążyło utrzymujące się wśród pedagogów przekonanie o negatywnej roli tzw. uczenia się pamięciowego (*rote learning*) – traktowanego jako alternatywne wobec uczenia się angażującego i rozwijającego w znacznie większym stopniu umysł ucznia, jak np. uczenia się w trakcie rozwiązywania problemów. Jak wiadomo, w przypadku tzw. uczenia się pamięciowego powtórzenia odgrywają kluczową rolę. Współcześnie uważa się jednak, iż oba rodzaje uczenia się nie powinny być traktowane w praktyce dydaktycznej jako wykluczające się, lecz raczej jako komplementarne. Skuteczne uczenie się w trakcie rozwiązywania problemów jest uwarunkowane nie tylko dysponowaniem efektywnymi umiejętnościami przetwarzania informacji, ale również dobrze utrwaloną i łatwo dostępną wiedzą z określonej dziedziny (Bjork, 1988; Payne, Wenger, 1992; Roediger, Karpicke, 2007). Stosowanie próbnych reprodukcji wydaje się w tym względzie niezwykle skutecznym środkiem realizacji drugiego z wymienionych powyżej warunków.

Literatura

Allen G.A., Mahler, W.A., Estes, W.K.: *Effects of recall tests on long-term retention of paired associates*. „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior" 1969, vol.8.

Anderson R.C, & Biddle, W. B.: *On asking people questions about what they are reading*. W: G. H. Bower (red.): *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. Academic Press, New York 1975, vol. 9

Bahrick H. P., Phelps E.: *Retention of Spanish vocabulary over 8 years*. „Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition" 1987, vol. 13

Birnbaum I. M., Eichner J. T: *Study versus test trials and long-term retention in free-recall learning*. „Joural of Verbal Learning and Verbal Behavior" 1971, vol. 10

Bjork R. A.: *Retrieval as a memory modifier: An interpretation of negative recency and related phenomena*. W: R. L. Solso (red.): *Information processing and cognition: The Loyola Symposium*. Hillsdale, Erlbaum, N.J. 1975

Bjork R. A., Allen T.W.: *The spacing effect: Consolidation or differential encoding?* „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior" 1970, nr 9.

Bjork R.A.: *Retrieval practice and the maintenance of knowledge*. W: R.N.Sykes, P.E.Morris, M.M.Gruneberg (red.): *Memory in everyday life*. Wiley, Chichester 1998

Brown-Su A, Payne D.G.: *Memory as a skill: Encoding and retrieval practice effects*. Referat zaprezentowany na posiedzeniu Eastern Psychological Association, 1988

Chaffin R.: *Learning Clair de Lune: Retrieval practice and expert memorization*. „Music Perception", vol. 24.

Challis, B. H.: *Spacing effects on cued-memory tests depend on level of processing.* „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition" 1993, vol. 19

Carrier M., Pashler H.: *The influence of retrieval on retention.* „Memory & Cognition" 1992, vol. 20

Cornell E.H.: *Distributed study facilitates infants' delayed recognition memory.* „Memory & Cognition" 1980, vol. 8.

Dellarosa D., Bourne L. E.: *Surface form and the spacing effect.* „Memory & Cognition" 1985, vol.13

Dempster F. N.: *The spacing effect: A case study in the failure to apply the results of psychological research.* „American Psychologist" 1988, vol.43

Dempster F.N.: *Distributing and managing the conditions of encoding and practice.* W: E.L. Bjork, R.A. Bjork (red.): *Memory.* Erlbaum, San Diego 1996

Donaldson W.: *Output effects in multitrial free recall.* „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior" 1971, vol. 10

Elmes D. G., Greener W. L, Wilkinson W.: *Free recall of items presented after massed- and distributed-practice.* „American Journal of Psychology" 1972, vol. 85

Ericsson K.A., Kintsch W.: *Long-term working memory.* „Psychological Review" 1995, vol. 102

Gates A. I. (1917). *Recitation as a factor in memorizing.* „Archives of Psychology" 1917, vol. 6

Glenberg A. M.: *Component-levels theory of the effects of spacing of repetitions on recall and recognition.* „Memory & Cognition" 1979, vol. 7

Glover J. A.: *The "testing" phenomenon: Not gone but nearly forgotten.* „Journal of Educational Psychology" 1989, vol. 81

Glover J. A., & Corkill, A. J.: *Influence of paraphrased repetitions on the spacing effect.* „Journal of Educational Psychology" 1987, vol.79

Greene R. L.: *Spacing effects in memory: Evidence for a two-process* account. „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition" 1989, vol. 15

Greene R. L.: *Spacing effects on implicit memory tests.* „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition" 1990, vol. 16

Haberlandt K.: *Human memory: exploration and application.* Allyn & Bacon, Boston 1999

Hankała A.: *Pamięć ekspercka.* W: E. Czerniawska (red.): *Pamięć: zjawiska zwykłe i niezwykłe.* WSiP, Warszawa 2005

Hermann D. J., Buschke, H., Gall, M. B.: *Improving retrieval.* „Applied Cognitive Psychology" 1987, vol. 1

Hintzman D. L.: *Theoretical implications of the spacing effect.* W: R. L. Solso (red): *Theories of cognitive psychology: The Loyola Symposium.* Erlbaum, Potomac, MD 1974

Hintzman D. L., Rogers, M. K.: *Spacing effects in picture memory.* „Memory & Cognition" 1973, vol. 1

Jones H. E.: *The effects of examination on permanence of learning.* „Archives of Psychology" 1923–1924, vol. 10

Kahana M. J., Greene R. L.: *Effects of spacing on memory for homogeneous lists.* „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition" 1993, vol. 19

Karpicke J.D., Roediger H.L: *Repeated retrieval during learning is the key to long term retention.* „Journal of Memory and Language" 2006, vol. 57

Landauer T. K.: *Reinforcement as consolidation.* „Psychological Review" 1969, vol. 76

Landauer T. K., Bjork, R. A.: *Optimum rehearsal patterns and name learning.* W: M. M. Grunceberg, P. E. Morris, R.N. Sykes (red.): *Practical aspects of memory.* Academic Press, New York 1978

Magliero A.: *Pupil dilations following pairs of identical words and related to-be remembered words.* „Memory & Cognition" 1983, vol. 11

McFarland C. E., Rhodes D. D., Frey T.: *Semantic-feature variability and the spacing effect.* „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior" 1979, vol. 18

Modigliani V.: *Effects on a later recall by delaying initial recall.* „Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory" 1976, vol. 2

Muller G. E., Pilzecker A.: *Experimentelle Beitrage zur Lehre vom Gedachtnis [Experimental contributions to the study of memory].* „Zeitschrift fur Psychologie" 1900, nr 1

Nungester R., Duchastel P. C.: *Testing versus review: Effects on retention.* „Journal of Educational Psychology" 1982, vol. 74

Payne D.G.,: *Hypermnesia for pictures and words: Testing the recall level hypothesis*. „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition" 1986, vol. 12

Payne D.G., Roediger H.L.: *Hypermnesia occurs in recall but not in recognition*. „American Journal of Psychology" 1987, vol. 100

Payne D.G., Wenger M.J.: *Improving memory thorough practice*. W: D.J. Herrmann, H. Weingartner, A. Searleman, C. McEvoy: *Memory Improvement*. Springer-Verlag, New York 1992

Rea C. P., Modigliani V.: *The effect of expanded versus massed practice on the retention of multiplication facts and spelling lists*. „Human Learning" 1985, vol. 4

Rea C. P., Modigliani V.: *The spacing effect in 4- to 9-year-old children*. „Memory & Cognition" 1987, vol. 15

Roediger H.L., Thorpe L.A.: *The role of recall time in producing hypermnesia*. „Memory & Cognition" 1978, vol. 6

Roediger H.L., Payne D.G.: *Hypermnesia: The role of repeated testing*. „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition" 1982, vol. 8

Roediger H.L., Payne D.G., Gillespie G.L., Lean D.S.: *Hypermnesia as determined by level of recall*. „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior" 1982, vol. 21

Roediger H.L., Srinivas K., Waddill P.: *How much does guessing influence recall? Comment on Erdelyi, Finks, and Feigin-Pfau*. „Journal of Experimental Psychology" 1989, General, vol. 118

Roediger H.L, Karpicke J.D.: *The power of testing memory: Basic research and and implications for educational practice*. „Perspectives on Psychological Science" 2006, vol. 1

Rose A. J.: *Processing time for repetitions and the spacing effect*. „Canadian Journal of Psychology" 1984, vol. 38

Rundus D.: *Analysis of rechearsal processes in free recall*. „Journal of Experimental Psychology" 1971, vol. 89

Runquist W. N.: *Some effects of remembering on forgetting*. „Memory & Cognition" 1983, vol. 11

Runquist W. N.: *The effect of testing on the forgetting of related and unrelated associates*. „Canadian Journal of Psychology" 1986, vol. 40

Sones A. M., Stroud J. B.: *Review with special reference to temporal position*. „Journal of Educational Psychology" 1940, vol. 31

Toppino T. C.: *The spacing effect in young children's free recall: Support for automatic process explanations*. „Memory & Cognition" 1991, vol. 19

Van der Linde E., Morrongiello B. A., Rovee-Collier C.: *Determinants of retention in 8-week-old infants*. „Developmental Psychology" 1985, vol. 21

Whitten W. B., Bjork R. A.: *Learning from tests: Effects of spacing*. „Joural of Verbal Learning and Verbal Behavior" 1977, vol. 16

Włodarski Z: *Psychologia uczenia się*. T. 1. PWN, Warszawa 1998

Zechmeister E. B., Shaughnessy J.J.: *When you know that you know and when you think that you know but you don't*. „Bulletin of the Psychonomic Society" 1980, vol. 15.

Cognitive mechanisms of the effectiveness of repeated reproductions in the process of learning

The article deals with the problem of repeated reproductions (verbal recalls) which provide retrieval practice. Research on the effects of repeated reproductions are reviewed along with the theoretical analyses of basic cognitive mechanisms underlying them. The two main groups of theories refer to the testing effect and spacing effect respectively. Some educational implications of such research and analyses are suggested in consclusions.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2007

Sabina Kołodziej
Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego w Warszawie
Maryla Goszczyńska
Uniwersytet Warszawski

PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA PRZEDSIĘBIORCZOŚCI MŁODYCH POLAKÓW

Pojęcie przedsiębiorczości

Wykonując badania, mające na celu zidentyfikowanie głównych czynników warunkujących podejmowanie działań przedsiębiorczych, konieczne jest zdefiniowanie terminu przedsiębiorczość. W potocznym rozumieniu jest ona określana jako „skłonność i zdolność do podejmowania różnych zadań i form aktywności, zwłaszcza w dziedzinie przemysłu i handlu" (*Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2003).

Zarówno w ekonomii, jak i psychologii istnieje co najmniej kilka sposobów definiowania przedsiębiorczości. Choć nie opracowano dotychczas uniwersalnej definicji tego pojęcia, poszczególne propozycje wysuwane przez badaczy mają wiele elementów wspólnych, łączących obie dyscypliny.

Ekonomiści w swoich definicjach podkreślają element innowacyjności w prowadzeniu działalności gospodarczej. Przejawia się ona w tworzeniu i oferowaniu nowych produktów, we wprowadzaniu nieznanych wcześniej technologii oraz znajdowaniu dla nich nowych rynków, a także w kreowaniu nowych potrzeb człowieka i sposobów ich zaspokajania (Drucker, 1992). Zgodnie z radykalnie sformułowanym wymogiem nowatorstwa wobec działań przedsiębiorczych, właściciel firmy prowadzący działalność rutynową i oferujący produkt nieposiadający atrybutów nowości, nawet gdyby rozszerzał zakres swojej działalności i w związku z tym podejmował większe ryzyko finansowe, nie zasługuje – zdaniem Druckera – na miano osoby przedsiębiorczej. Ze stanowiskiem tym można polemizować, gdyż w warunkach rodzącej się dopiero przedsiębiorczości, z jakimi mamy do czynienia w Polsce i innych krajach do niedawna prowadzących gospodarkę centralnie planowaną, niewielu przedsiębiorców spełniałoby takie wymaganie.

Niektórzy ekonomiści dość wcześnie dostrzegli konieczność włączenia do koncepcji przedsiębiorczości elementów psychologicznych (m.in. Schumpeter i Leibenstein, za: Zaleśkiewicz, 2004). Podkreślali znaczącą rolę nastawienia jednostki przedsiębiorczej na poszukiwanie nowatorskich pomysłów i proponowanie

twórczych rozwiązań, które można „wcielić w życie", wykorzystując własne zasoby intelektualne i osobowościowe. Do ich urzeczywistnienia konieczne jest też osobiste zaangażowanie, silna motywacja, duże nakłady wysiłku i czasu, a także zgoda na ponoszenie różnorakiego ryzyka, z finansowym włącznie. Takie rozumienie przedsiębiorczości jest najbliższe poglądom psychologów.

Można postawić pytanie, czy każdy właściciel firmy z uwagi na fakt ponoszenia ryzyka finansowego jest osobą przedsiębiorczą? Zgodnie z coraz powszechniej lansowanym w psychologii stanowiskiem, zachowania przedsiębiorcze traktowane są jako bardzo szeroka klasa ludzkich działań o charakterze nowatorskim, innowacyjnym, które są ryzykowne, a ich podjęcie motywowane jest wyższą niż przeciętna potrzebą osiągnięć. Podejmowanie tak scharakteryzowanych działań nie jest więc jedynie domeną przedsiębiorców i nie musi ograniczać się tylko do sfery aktywności gospodarczej. W nurt ten wpisuje się definicja proponowana przez Tokarskiego, który przedsiębiorczość utożsamia z „poszukiwaniem możliwości działania bez względu na zasoby będące aktualnie do dyspozycji jednostki", (Tokarski, 1998, s. 150)

Zainteresowanie psychologów badających przedsiębiorczość od wielu lat koncentrowało się na poznaniu cech i umiejętności skłaniających ludzi do podejmowania tego typu aktywności i odnoszenia w niej sukcesów. Wiele badań prowadzonych w krajach o utrwalonym systemie gospodarki wolnorynkowej doprowadziło do spostrzeżenia, że osoby przedsiębiorcze (najczęściej utożsamiane z przedsiębiorcami menedżerami) wyróżnia spośród innych osób posiadanie kilku podstawowych właściwości indywidualnych, takich jak: wysoka motywacja osiągnięć, wewnętrzne umiejscowienie kontroli oraz gotowość do podejmowania ryzyka, innowacyjność oraz stabilność emocjonalna (Warneryd, 1988; Brandstätter, 1997; Tyszka, 1997; Macko i Tyszka, 2001, 2002; Markman i Baron, 2003). Co do pierwszych trzech właściwości istnieje zgodny pogląd, poparty wynikami badań, iż odgrywają one pierwszoplanową rolę w działalności przedsiębiorcy.

Psychologiczna charakterystyka jednostki przedsiębiorczej – przegląd badań nad uwarunkowaniami zachowań przedsiębiorczych

Jakie właściwości charakteryzują człowieka przedsiębiorczego? Czym różnią się działania przedsiębiorcze od nieprzedsiębiorczych (rutynowych)? Czy atrybut przedsiębiorczości należy przypisywać jedynie osobom prowadzącym działalność gospodarczą, czy też charakteryzuje on także jednostki znajdujące się w szczególnej sytuacji życiowej, wymagającej podjęcia działań nierutynowych, innowacyjnych i twórczych (np. osoby pozbawione pracy – krótko lub długotrwale bezrobotne – lub osoby dokonujące ważnej życiowej decyzji, jaką z perspektywy ich przyszłej kariery zawodowej jest wybór kierunku studiów)? Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania absorbuje uwagę badaczy reprezentujących różne dziedziny wiedzy, zwłaszcza psychologów. Badanie uwarunkowań przedsiębiorczości stało się szczególnie aktualne i ważne w Polsce lat dziewięćdziesiątych, w dobie przemian transformacyjnych.

Reformy gospodarcze, zainicjowane w naszym kraju po 1989 roku, stworzyły dla wielu grup ludzi nową psychologicznie sytuację, która zwłaszcza w sferze

pracy postawiła ich przed koniecznością radykalnej zmiany systemu wartości, aspiracji i strategii działania. Oczekiwaniu sukcesu przy wprowadzaniu reguł gospodarki rynkowej towarzyszyła nowa wizja człowieka – osoby aktywnej, przedsiębiorczej, polegającej na samej sobie, świadomej własnych celów oraz sposobów ich osiągania.

Jak ważną rolę w stawaniu się taką osobą odgrywa motywacja osiągnięć, pokazały badania zapoczątkowane przez McClellanda (1961), a kontynuowane przez Atkinsona (1983). Współczesna definicja tego rodzaju motywacji podkreśla, iż jest to „tendencja do osiągania i przekraczania standardów doskonałości, związana z odczuwaniem pozytywnych emocji w sytuacjach zadaniowych, spostrzeganych jako wyzwanie" (Łukaszewski i Doliński, 2000, s. 461). Motywacja osiągnięć przejawia się m.in. w wytrwałości, indywidualnej odpowiedzialności i preferencji dla długoterminowego planowania (Steward i in., 1998; Shane i in., 2003).

Klasyczne, aktualne do dziś eksperymenty McClellanda z udziałem studentów udowodniły, że osoby mające wysoką motywację osiągnięć postępują jak sprawni przedsiębiorcy, wyznaczając sobie umiarkowanie trudne zadania i dążąc do maksymalizacji osiągnięcia sukcesu, a co za tym idzie – satysfakcji. Późniejsze badania nad motywacją osiągnięć, prowadzone w ramach tzw. modelu atrybucyjnego, pokazały, że osoby nastawione na sukces odczuwają większą satysfakcję, gdy mogą go przypisać swoim właściwościom wewnętrznym (zdolnościom lub wysiłkowi) niż czynnikom zewnętrznym, losowym (szczęściu, łatwości zadań itp.). Prawdopodobnie odnosi się to w szczególności do przedsiębiorców i innych osób odznaczających się przedsiębiorczością, lecz jak zauważa Macko i Tyszka (2002), brak jest badań wykorzystujących perspektywę atrybucyjną w odniesieniu do tych grup osób.

Inną właściwością jednostki, która – jak się zakłada – znacząco sprzyja aktywności przedsiębiorczej, jest wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli. Właściwość ta kształtuje się według Rottera (1954) w efekcie spostrzegania przez jednostkę związków łączących jej działania ze skutkami, do jakich one prowadzą (sukces vs porażka). Na skutek kumulowania doświadczeń życiowych jednostka utwierdza się w tym, że osiąganie sukcesów lub porażek ma swoje przyczyny w cechach jej własnego działania albo w czynnikach zewnętrznych, niezależnych od niej. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z ukształtowaniem się poczucia wewnętrznej kontroli nad wzmocnieniami, w drugim – z poczuciem kontroli zewnętrznej.

Jak wykazały liczne badania, osoby o wewnętrznym poczuciu kontroli cechuje szczególny sposób funkcjonowania w wielu sytuacjach zadaniowych. Ujawniają one większą odporność na naciski grupy, polegając na swoich własnych sądach, a na stresujące wydarzenia nie reagują zbyt silnym lękiem (por. Domachowski i in., 1984; Maciaszek, 2002). Ponadto odznaczają się one pozytywnym nastawieniem do zmian, które aktywizują je do działań innowacyjnych (Wolan-Nowakowska, 2002). Wszystkie te cechy działania pozwalają przypuszczać, że wewnętrzne umiejscowienie kontroli sprzyja podejmowaniu aktywności przedsiębiorczej, a istnienie związku między tymi dwoma zmiennymi potwierdziły wyniki większości przeprowadzonych badań (por. Gartner, 1988; Furnham, 1995; Virtanen, 1997). Rauch i Frese (2000), którzy przeprowadzili metaanalizę, pozwalającą połączyć i poddać procedurom statystycznym dane z kilku różnych badań, również

potwierdzili, że przedsiębiorców w porównaniu z innymi grupami charakteryzuje wyższy poziom wewnątrzsterowności.

Większość badaczy przedsiębiorczości uznaje także skłonność do ryzykowania za jedną z konstytutywnych cech przedsiębiorcy, przy czym stanowi ona podstawę rozróżnienia pomiędzy właścicielem firmy, który ponosi rzeczywiste ryzyko finansowe a menedżerem, jedynie zarządzającym nie swoim majątkiem, w związku z czym unika bezpośredniego narażania się na straty finansowe (por. Furnham, 1995; Tyszka, 2000; Zaleśkiewicz, 2004).

Badanie przeprowadzone przez Palicha i Bagby'ego (1995) ujawniło, że przedsiębiorcy i menedżerowie nie tyle różnią się poziomem gotowości do podejmowania ryzyka, lecz sposobem oceniania konkretnych sytuacji, z jakimi spotykają się w swojej działalności zawodowej. Gdy poproszono obie grupy badanych, aby oceniły słabe i mocne strony różnych scenariuszy swoich biznes-planów oraz zagrożeń związanych z ich realizacją, okazało się, że przedsiębiorcy formułowali bardziej optymistyczne oceny niż menedżerowie.

Zdaniem Warneryda (1988), różnice pomiędzy przedsiębiorcami a innymi grupami zawodowymi mają swoje źródło w odmienności heurystyk, jakimi posługują się one przy podejmowaniu decyzji w sytuacjach niepewnych i ryzykownych. Niektórzy badacze stwierdzają, że przedsiębiorcy – wbrew potocznym przekonaniom o ich wysokiej skłonności do ryzykowania – preferują umiarkowany poziom ryzyka, a na dodatek czasami nie różnią się pod tym względem od menedżerów (Brockhaus, 1980) oraz Low i MacMillan (1988).

Znaczący wkład w rozstrzygnięcie kwestii, czy przedsiębiorcy są bardziej niż inni ludzie skłonni ryzykować, wniosła metaanaliza wyników wielu badań, dokonana przez Stewarta i Roth (2001, za: Wesołowska, 2003). W efekcie stwierdzono, że przedsiębiorców charakteryzuje nieznacznie wyższa skłonność do ryzykowania, która może mieć swoje źródło w odmiennym przebiegu procesów poznawczych (sposobie analizowania i przetwarzania informacji), poprzedzających ocenę ryzyka oraz w różnych metodach jego mierzenia.

Brockhaus (1980) oraz Low i MacMillan (1988) wykazali wręcz, że przedsiębiorcy w niektórych sytuacjach nie podejmują większego ryzyka niż menedżerowie lub inne grupy zawodowe. Inaczej natomiast przebiega u nich percepcja ryzyka, na którą wpływają pewne systematycznie popełniane błędy i zniekształcenia poznawcze, polegające na upraszczaniu ocen i zbyt szybkim podejmowaniu decyzji w sytuacjach zawierających wieloznaczne, niepewne informacje. Wyniki badań pozwoliły stwierdzić systematyczne niedoszacowanie ryzyka przez przedsiębiorców, będące skutkiem tendencji do stosowania przez nich heurystyk (np. reprezentatywności lub dostępności) i doświadczania nierealistycznego poczucia kontroli oraz nadmiernej pewności siebie (Baron, 1999; Busenitz i Barney, 1997).

Pogląd, iż posiadanie określonej konfiguracji cech osobowościowych zapewnia skuteczność i osiąganie sukcesów w działalności przedsiębiorczej nie znalazł pełnego potwierdzenia w wynikach badań. Z wyjątkiem takich cech, jak wewnętrzne umiejscowienie kontroli, wysoka motywacja osiągnięć i preferencja umiarkowanego poziomu ryzyka, nie stwierdzono jednoznacznie, aby przedsiębiorcy posiadali profil osobowości wyraźnie różniący ich od innych osób. Skrajny pogląd, sformułowany przez Shavera (1995), traktuje istnienie specyficznej, unikalnej osobowości przedsiębiorczej po prostu za mit. Zgodnie z bardziej umiarkowanym

stanowiskiem, wyrażanym przez niektórych badaczy, tym, co wyróżnia przedsiębiorców spośród innych grup w populacji, jest – obok posiadania niektórych trwałych cech osobowościowych – specyfika procesów poznawczych i motywacyjnych, a jej poznanie może być kluczem do zgłębienia istoty przedsiębiorczości (por. Baron, 1998, 1999; Baron i Markman, 1999; Allison i in., 2000, za: Zaleśkiewicz, 2004). Zwolennicy takiego poglądu uważają, że nikt nie rodzi się przedsiębiorcą, lecz pod wpływem czynników środowiskowych i sytuacyjnych, a także procesu uczenia się, z czasem staje się nim.

Próbując wyjaśnić, dlaczego tylko niektórzy ludzie decydują się na rozpoczęcie działalności gospodarczej, stwierdzono, że są oni szczególnie wrażliwi na dostrzeganie okazji, których nie zauważyli inni, np. na możliwość praktycznego wykorzystania nowego odkrycia, wynalazku, nawet gdy sami nie byli jego autorami (Ardichvili i in., 2003). Silniejsze jest też u tych osób nastawienie na przyszłość niż rozpamiętywanie przeszłości (myślenie typu: „co by było, gdyby było"), które prowadzi do zwiększenia ich poczucia optymizmu, niekiedy nierealistycznego. Mimo że to naraża je na popełnianie błędów, zdolność do analizowania własnych niepowodzeń ułatwia im podejmowanie trafniejszych decyzji w przyszłości.

Cel badania i pytania badawcze

Analizy prowadzone przez Główny Urząd Statystyczny oraz Urzędy Pracy wskazują, iż najwyższy wskaźnik bezrobocia odnotowuje się wśród osób młodych, dopiero wkraczających na rynek pracy. W drugim kwartale 2007 roku stopa bezrobocia dla osób wieku 15–24 lata wyniosła 18,9%, zaś do 34 r.ż. – 27,8% i jest najwyższe wśród wyróżnionych grup wiekowych (Bezrobocie rejestrowane I–II kwartał 2007). Co więcej, bezrobocie dotyka nie tylko osób z niskimi kwalifikacjami, lecz coraz częściej także absolwentów studiów, a więc osób legitymujących się wykształceniem wyższym. W świetle tych faktów, niezwykle istotne staje się kształtowanie przedsiębiorczości młodych ludzi, jako postawy mogącej w znaczący sposób przyczynić się do poprawy ich funkcjonowania na obecnym rynku pracy oraz osiągnięcia powodzenia życiowego.

Dotychczas nie przeprowadzono w Polsce systematycznych badań diagnozujących formy oraz siłę przejawiania przedsiębiorczości wśród różnych grup polskiej młodzieży. Stawianie takich diagnoz utrudnia brak jednoznacznie określonego kryterium, na podstawie którego wyodrębnia się osoby przedsiębiorcze spośród całej badanej populacji. W większości badań nad przedsiębiorczością analizowano głównie motywy podejmowania działań innowacyjnych oraz przyczyny ewentualnego sukcesu lub porażki osób prowadzących działalność gospodarczą, a więc będących przedsiębiorcami. Przytoczone wcześniej definicje wskazują natomiast, iż przedsiębiorczość jest złożoną cechą psychiczną jednostki wyznaczającą określoną postawę wobec rozwiązywanych przez nią zadań. Postawa ta, ukształtowana w procesie zaspokajania potrzeb, w określonych warunkach społecznych, stanowi względnie zgodną i stałą organizację wiedzy, przekonań, uczuć, motywów oraz pewnych form działania i reakcji ekspansywnych podmiotu (Mądrzycki, 1977). Przejawia się ona w podejmowaniu zadań innowacyjnych, wymagających zmagania się z niepewnością oraz wytrwałości, a więc nie jest postawą charakte-

rystyczną jedynie dla osób prowadzących działalność gospodarczą (przedsiębiorców). Reasumując można stwierdzić, że przedsiębiorczość jest postawą jednostki, która zgodnie z założeniami Carlanda (1997), opisywana będzie jako gotowość do podejmowania umiarkowanego ryzyka, wysoka motywacja osiągnięć oraz duża innowacyjność.

Należy jednak podkreślić, iż występowanie danego układu cech osobowościowych, zgodnie z ustaleniami badaczy (Carland, Carland, 1997; Carland, Koiranen, 1997; Virtanen, 1997; Stewart i in., 1998), świadczy o gotowości danej jednostki do podejmowania omawianych zachowań w konkretnej sytuacji zadaniowej, lecz nie gwarantuje ich faktycznego zaistnienia. Naukowcy podkreślają bowiem, iż skupianie się jedynie na osobowościowych wyznacznikach przedsiębiorczości, bez odwołania się do jej kulturowych i sytuacyjnych uwarunkowań, nie pozwala w skuteczny sposób wyłonić osób przedsiębiorczych, które pod względem wielu posiadanych cech nie różnią się od menedżerów. Ujawnia się więc konieczność poszukiwania innych czynników mogących skłonić osoby o przedsiębiorczej osobowości do podjęcia omawianych działań. Dlatego też koniecznym wydaje się rozróżnienie samej skłonności do bycia przedsiębiorczym od aspektu behawioralnego definiowanego pojęcia, przejawiającego się w faktycznym wyborze i realizacji działań przedsiębiorczych w konkretnej sytuacji zadaniowej.

Gotowość jednostki do podejmowania zachowań przedsiębiorczych definiowana będzie przez nas jako układ trzech cech: *skłonności do podejmowania umiarkowanego ryzyka, innowacyjności* oraz *wysokiej motywacji osiągnięć* (Carland, Carland, 1997), którymi charakteryzować się będzie osoba przedsiębiorcza. Tak zdefiniowana gotowość do podejmowania zachowań przedsiębiorczych kształtuje się w jednostce pod wpływem jej predyspozycji temperamentalnych i osobowościowych, a także oddziaływań kulturowych. Aspekt behawioralny przedsiębiorczości natomiast przejawia się w wyborze zachowań mających atrybut umiarkowanie ryzykownych, innowacyjnych i kończących się sukcesem. Przedsiębiorczość jest bowiem wynikiem decyzji i działań jednostki, uwarunkowanych strukturą jej osobowości.

Konsekwencją rozróżnienia skłonności do działań przedsiębiorczych oraz faktycznego zachowania przedsiębiorczego w sytuacjach zadaniowych było zastosowanie w naszych badaniach dwóch metod wyłaniania osób przedsiębiorczych z badanej populacji. Pierwsza z nich, oparta na przedstawionym powyżej modelu Carlanda (1997), obejmuje analizę natężenia cech osobowościowych predysponujących człowieka do podejmowania działań przedsiębiorczych. Stosując drugą metodę będziemy analizować częstość deklaracji wyboru zachowań mających atrybut przedsiębiorczego, w konkretnej sytuacji zadaniowej. W tym celu został skonstruowany kwestionariusz „Radzenie sobie w sytuacjach zadaniowych" (Kołodziej, 2006), którego stwierdzenia odnoszą się do aspektu behawioralnego przedsiębiorczości.

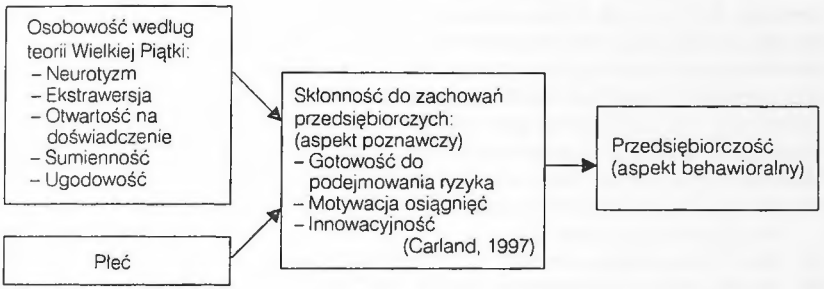
Przeprowadzone badanie miało na celu znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy istnieje zależność pomiędzy skłonnością do przedsiębiorczości, wyznaczaną przez wysoką motywację osiągnięć, gotowość do podejmowania umiarkowanego ryzyka oraz innowacyjność, i wyborem zachowania przedsiębiorczego w sytuacji zadaniowej?

2. Czy osoby przedsiębiorcze w porównaniu z osobami nieprzedsiębiorczymi różnią pod względem następujących właściwości psychologicznych:
   A. Skłonności do podejmowania ryzyka.
   B. Motywacji osiągnięć.
   C. Innowacyjności.
   D. Cech osobowości wyróżnionych w teorii Wielkiej Piątki, tj. neurotyzmu, ekstrawersji, otwartości na doświadczenie, sumienności oraz ugodowości.
3. Czy płeć jest zmienną różnicującą osoby przedsiębiorcze?

Model badawczy

Poniższy schemat prezentuje związki między zmiennymi niezależnymi i zależnymi, poddane weryfikacji w przeprowadzonym badaniu.



Rys. 1. Model badawczy przedstawiający hipotetyczne zależności między zmiennymi

Zmienne i ich operacjonalizacja

Schemat badania uwzględnia następujące zmienne:

Zmienna zależna:

– **Przedsiębiorczość (aspekt behawioralny)**

Wskaźnikiem jest wynik w kwestionariuszu „Radzenie sobie w sytuacjach zadaniowych", autorstwa Kołodziej (2006), diagnozującym poziom gotowości jednostki do podejmowania działań przedsiębiorczych w różnych dziedzinach życia, tj. wybierania zachowań nowych, odważnych, nierutynowych. Zawiera on 23 pozycje, będące opisem różnych sytuacji wraz z trzema możliwymi ich rozwiązaniami, różniącymi się od siebie poziomem natężenia przedsiębiorczości. Rzetelność tego kwestionariusza mierzona współczynnikiem α Cronbacha = 0,74 (N=320).

Przykładowe pytania:

1. Chcesz jechać na wakacje za granicę, ale nie posiadasz odpowiedniej ilości pieniędzy na przejazd. Co robisz?

A. Rezygnujesz z wyjazdu.
B. Pożyczasz od rodziny lub znajomych.
C. Jedziesz autostopem lub podejmujesz pracę dorywczą i zarabiasz pieniądze na przejazd.

2. Pracujesz od kilku lat w tej samej firmie. Masz ustalony zakres obowiązków, poznałaś/eś zasady funkcjonowania tej organizacji. Zaproponowano Ci przejście do nowo tworzonego działu. W takiej sytuacji:

A. Nie masz ochoty od nowa organizować sobie miejsca pracy, a dotychczasowe warunki Cię satysfakcjonują, więc odrzucasz tę propozycję.

B. Jesteś skłonna/y przystać na tą propozycję, pod warunkiem jednak, że wraz z Tobą przejdą Twoi najbliżsi współpracownicy.

C. Lubisz zmiany, dotychczasowa stabilizacja już trochę Ci się znudziła, więc chętnie godzisz się na reorganizację.

Zmienne pośredniczące:

Zmienne pośredniczące przyjęte w badaniu określają poznawczy aspekt przedsiębiorczości, nawiązując do modelu Carlanda (1997).

– **Gotowość do podejmowania ryzyka**

Wskaźnikiem zmiennej jest wynik uzyskany przez osoby badane w Teście referencji Decyzyjnych (TPD) Studenskiego (2004), służącym do pomiaru indywidualnej skłonności do podejmowania ryzyka. Arkusz obejmuje 25 pozycji przedstawionych w formie opisu sytuacji, w których podjęcie decyzji jest trudne i wiąże się z pewnym ryzykiem. Sytuacje te dotyczą ryzyka fizycznego, społecznego i finansowego występującego w realnym życiu. Zadaniem osoby badanej jest wybór jednego z dwóch proponowanych zachowań, różniących się pod względem podejmowanego ryzyka. Rzetelność testu wyrażona współczynnikiem α Cronbacha wynosi 0,69, natomiast współczynnikiem r_{tt} = 0,77 (Studenski, 2004).

Przykładowe pytania:

1. Do końca urlopu zostały Ci 3 dni i 10 złotych. Posiłki, pobyt i bilet powrotny masz wykupione. Przed domem, w którym mieszkasz, otwarto loterię. Za jeden los, w cenie 10 złotych można wygrać 20 złotych. Wiedząc, że co piąty los wygrywa:

A. Kupisz los, aby podwoić posiadaną kwotę.

B. Nie kupisz losu, aby nie stracić reszty gotówki.

2. Wracasz pod wieczór do domu samochodem z nieczynnym lewym reflektorem. Nie masz zapasowej żarówki, a warsztat samochodowy znajduje się blisko Twojego domu. W tej sytuacji postanawiasz:

A. Jechać z nadmierną szybkością, żeby zdążyć do domu przed nocą.

B. Zostawić samochód na strzeżonym parkingu do następnego dnia i wrócić do domu autobusem.

– **Motywacja osiągnięć**

W kwestionariuszu „Motywacji Osiągnięć" opracowanym przez Widerszal-Bazyl (1978) za wskaźnik występowania motywacji osiągnięć uznano m.in. następujące zachowania: ustalanie średniego poziomu aspiracji, wytrwałość przy wykonywaniu zadań, efekt Zeigarnik, duża perspektywa czasowa, zdolność do odraczania gratyfikacji, spostrzeganie czasu w sposób dynamiczny oraz sukcesu jako bardziej prawdopodobnego niż jest w rzeczywistości. Kwestionariusz składa się z 20 pytań, przy czym na każde pytanie możliwych jest 3 lub 5 odpowiedzi świadczących o różnym natężeniu motywu osiągnięć. Trafność narzędzia oszacowano poprzez porównanie wyników uzyskanych przez osoby badane za pomocą metody pro-

jekcyjnej, dokonanej w oparciu o podręcznik McClellanda oraz omawianego kwestionariusza. Korelacja pomiaru kwestionariuszowego i projekcyjnego, obliczana współczynnikiem korelacji r Pearsona wynosiła 0,49 (Widerszal-Bazyl, 1978).

Przykładowe pytania:

1. **Gdy chcę osiągnąć jakiś cel, który uważam za łatwy do osiągnięcia, ale w trakcie dążenia do niego odnoszę niepowodzenia, wówczas moje zaangażowanie w osiągnięcie tego celu:**

A. Wzrasta
B. Maleje
C. Utrzymuje się na tym samym poziomie

2. **Każde przedsięwzięcie, do którego przywiązuję większą wagę:**

A. Planuję na długo przed jego realizacją
B. Zwykle planuję na pewien czas naprzód
C. W ogóle nie planuję, a od razu przystępuję do „rzeczy"

– **Innowacyjność**

Zmienna mierzona przy użyciu kwestionariusza KAHN, składającego się z 60 stwierdzeń i służącego do badania struktury zachowań twórczych, określanych jako postawa twórcza. Postawę twórczą, determinującą innowacyjność jednostki, wyznaczają w sferze poznawczej zachowania heurystyczne (H), zaś w sferze charakterologicznej – nonkonformizm (N). Współczynniki rzetelności kwestionariusza dla skali N wynoszą 0,87, natomiast dla skali H = 0,83. W badaniach stabilności kwestionariusza zastosowano r Pearsona i otrzymano następujące wyniki: dla skali N = 0,921 oraz dla skali H = 0,903 (Popek, 1989).

Przykładowe pozycje kwestionariusza:

1. **Staram się zawsze samodzielnie organizować własny czas, pracę, naukę i wówczas działam najskuteczniej.**
2. **Lubię poznawać różnorodne zjawiska. Pogłębiam wiedzę na interesujące mnie tematy bez inspiracji z zewnątrz.**

Zadaniem osoby badanej jest ustosunkowanie się do twierdzeń kwestionariusza za pomocą skali: 2 – stwierdzenie prawdziwe; 1 – stwierdzenie częściowo prawdziwe; 0 – stwierdzenie błędne.

Zmienne niezależne:

– **Cechy osobowości zgodne z teorią Wielkiej Piątki**

Zmienna mierzona inwentarzem osobowości NEO-FFI Costy i McCrae w adaptacji Zawadzkiego, Strelaua, Szczepanika i Śliwińskiej (1998). Inwentarz NEO-FFI zawiera 60 pozycji, po 12 dla każdej z 5 skal: neurotyczności (N), ekstrawersji (E), otwartości na doświadczenie (O), ugodowości (A) oraz sumienności (C). Każda pozycja jest twierdzeniem, które wymaga od respondenta ustosunkowania się poprzez udzielenie odpowiedzi twierdzącej na 5-stopniowej skali od „zdecydowanie się nie zgadzam" do „zdecydowanie zgadzam się". Wyniki dla każdej z wyróżnionych skal mieszczą się w przedziale 0 – 48 punktów.

Rzetelność pomiaru oryginalną wersją NEO-FFI wyrażona współczynnikiem α Cronbacha wynosi dla poszczególnych skal: 0,83 (N), 0,77 (E), 0,73 (O), 0,68 (A), 0,81,(C).

Przykładowe pozycje kwestionariusza:

1. **Potrafię skutecznie mobilizować się, aby załatwiać sprawy o czasie.**
2. **Wolał/a/bym raczej iść własną drogą, niż przewodzić innym.**

– **Płeć**
Zmienna dychotomiczna, obejmująca dwie kategorie (kobieta, mężczyzna).

Charakterystyka badanej próby

Badania przeprowadzono w 2005 roku w miastach Górnego Śląska (Katowice, Zabrze), Małopolski (Nowy Sącz) oraz Warmii (Olsztyn). W badaniach uczestniczyło ogółem 450 osób, w tym 204 mężczyzn oraz 246 kobiet. Badani byli studentami trzech różnych szkół wyższych, w wieku od 19 do 27 lat (średnia: 21,1).

Wyniki badania

W tabeli 1 zestawiono wyniki odnoszące się do cech wyznaczających skłonność do zachowań przedsiębiorczych (model Carlanda – 1997), nasilenia zachowań przedsiębiorczych, mierzonych kwestionariuszem „Radzenie sobie w sytuacjach zadaniowych", oraz natężenia pięciu wymiarów osobowości, uzyskane przez wszystkie osoby badane.

Jak widać z przedstawionych danych, osoby badane uzyskały wyniki świadczące o wysokim natężeniu motywacji osiągnięć oraz średniej gotowości do podejmowania ryzyka. Podobnie w zakresie wymiarów wyznaczających innowacyjność jednostki oraz w przypadku behawioralnego wskaźnika przedsiębiorczości odnotowano wyniki świadczące o umiarkowanym natężeniu tych cech wśród badanych.

Tabela 1. Zestawienie średnich wyników pomiarów zmiennych skłonności do przedsiębiorczości (gotowość do ryzyka, motywacja osiągnięć, innowacyjność), nasilenia przejawiania zachowań przedsiębiorczych oraz cech osobowości według teorii Wielkiej Piątki dla całej grupy badawczej oraz minimum i maksimum teoretycznego (N=450)

Cecha		Średnia (M)	Odch. stand. (SD)	Min	Max
Gotowość do ryzyka		12,16	4,24	0	25
Motywacja osiągnięć		67,32	9,53	20	100
Innowacyjność	Nonkonformizm	18,67	3,96	0	30
	Zachowania heurystyczne	17,46	4,16	0	30
Przedsiębiorczość (aspekt behawioralny)		22,26	4,92	0	34
Neurotyzm		23,39	7,44	0	48
Ekstrawersja		29,85	6,10	0	48
Otwartość na doświadczenie		26,35	5,32	0	48
Sumienność		29,54	6,76	0	48
Ugodowość		27,77	5,65	0	48

Odnosząc się do charakterystyki natężenia poszczególnych cech osobowości u osób badanych, także uzyskano wyniki średnie, nieznacznie różniące się mię-

dzy sobą. Najwyższe wyniki badani uzyskali w skali ekstrawersji, zaś najniższe – w skali neurotyzmu.

W celu odpowiedzi na pierwsze z postawionych pytań badawczych, dotyczącego związków pomiędzy skłonnością do podejmowania przedsiębiorczości, mierzonej zgodnej z koncepcją Carlanda (1997), oraz występowaniem zachowań przedsiębiorczych w konkretnych sytuacjach zadaniowych (mierzonego kwestionariuszem „Radzenie sobie w sytuacjach zadaniowych"), dokonano analizy korelacyjnej tych zmiennych dla całej próby badanej. Siłę związków między powyższymi zmiennymi, wyrażoną w postaci współczynników korelacji r Pearsona według momentu iloczynowego, przedstawiono w tabeli 2.

Przedsiębiorczość w aspekcie behawioralnym, mierzona kwestionariuszem „Radzenie sobie w sytuacjach zadaniowych", jest najsilniej pozytywnie skorelowana z gotowością do podejmowania ryzyka ($r=0,41$, $p<0,0001$). Ponadto umiarkowanie pozytywną korelację odnotowano z motywacją osiągnięć ($r=0,36$, $p<0,0001$), a także nonkonformizmem ($r=0,35$, $p<0,0001$) oraz częstością podejmowania zachowań heurystycznych ($r=0,26$, $p<0,0001$), a więc dwoma wymiarami wyznaczającymi, w myśl koncepcji Popka (1989), twórczą postawę jednostki.

Tabela 2. Współczynniki korelacji między skłonnością do podejmowania przedsiębiorczości (model Carlanda) i występowaniem zachowań przedsiębiorczych dla całej grupy badanych (N=450)

Cechy	Gotowość do ryzyka	Motywacja osiągnięć	Non-konformizm	Zachowania heurystyczne	Przedsiębiorczość (aspekt behawioralny)
Gotowość do ryzyka	1,00				
Motywacja osiągnięć	**0,16** p<0,001	1,00			
Nonkonformizm	**0,27** p<0,0001	**0,33** p<0,0001	1,00		
Zachowania heurystyczne	**0,27** p<0,0001	**0,29** p<0,0001	**0,63** p<0,001	1,00	
Przedsiębiorczość (aspekt behawioralny)	**0,41** p<0,001	**0,36** p<0,0001	**0,35** p<0,0001	**0,26** p<0,0001	1,00

Można więc stwierdzić, iż behawioralnym przejawom przedsiębiorczości sprzyja gotowość do podejmowania ryzyka, wysoka motywacja osiągnięć oraz innowacyjność, co potwierdza wcześniejsze wyniki badań (Carland, 1997).

W celu wyodrębnienia dwóch skrajnych grup – osób przedsiębiorczych i nieprzedsiębiorczych – spośród wszystkich badanych, zanalizowano rozkład wyników uzyskanych w kwestionariuszu „Radzenie sobie w sytuacjach zadaniowych". Jako kryterium podziału przyjęto wyniki mieszczące się w górnym kwartylu rozkładu (25% badanej próby) – dla grupy osób przedsiębiorczych oraz wyniki mieszczące się w dolnym kwartylu rozkładu – dla osób nieprzedsiębiorczych.

W efekcie zastosowania tego kryterium, w grupie osób przedsiębiorczych znalazło się 120 badanych (60 kobiet i 60 mężczyzn), których wyniki mieściły się w przedziale 26–33 punktów (przy maksymalnym możliwym do osiągnięcia wyniku 34 punktów). Średni wynik w grupie osób przedsiębiorczych wynosił 28,31, a odchylenie standardowe 1,99. W grupie nieprzedsiębiorczych znalazło się 129 osób (71 kobiet i 58 mężczyzn), których wyniki mieściły się w przedziale 9–19

punktów. Średni wynik w tej grupie wynosił 16,33, a odchylenie standardowe 2,45, co świadczy o większej wariancji wyników osób nieprzedsiębiorczych w porównaniu z przedsiębiorczymi.

Aby odpowiedzieć na drugie z postawionych pytań badawczych, odnoszące się do różnic osobowościowych pomiędzy powyższymi grupami osób, obliczono, przy zastosowaniu testu t, istotność różnic pomiędzy grupą osób przedsiębiorczych i nieprzedsiębiorczych w odniesieniu do cech włączonych do modelu Carlanda (1997) oraz natężenia pięciu czynników osobowości. W odniesieniu do cechy innowacyjności w analizach porównywano średni wynik w skali postawy twórczej, wyznaczanej przez sumę wyników w podskalach nonkonformizmu i zachowań heurystycznych (Popek, 1989). Wyniki analiz przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Analiza istotności różnic w zakresie pomiarów zmiennych z modelu Carlanda (1997) oraz natężenia pięciu czynników osobowości dla grupy osób przedsiębiorczych i nieprzedsiębiorczych

Rodzaj zmiennej	Osoby przedsiębiorcze (N=120)		Osoby nieprzedsiębiorcze (N=129)		Test t	Poziom istotności p
	Średnia	Odch. stand.	Średnia	Odch. stand.		
Gotowość do ryzyka	14,47	3,96	9,81	3,83	9,43	**0,0000001**
Motywacja osiągnięć	72,02	8,73	63,05	9,30	7,83	**0,0000001**
Postawa twórcza	39,53	6,58	33,16	7,88	6,91	**0,0000001**
Neurotyzm	20,02	6,96	25,60	7,19	-6,21	**0,0000001**
Ekstrawersja	32,55	6,52	27,43	5,35	6,79	**0,0000001**
Otwartość na doświadczenie	29,49	5,84	23,86	3,80	9,07	**0,0000001**
Sumienność	31,53	6,29	27,57	6,90	4,72	**0,000004**
Ugodowość	27,24	5,85	28, 06	5,75	-1,12	ni

Jak widać w tabeli, wyniki w testach mierzących poziom motywacji osiągnięć, gotowości do ryzyka oraz innowacyjności, osiągane przez osoby przedsiębiorcze istotnie różnią się od wyników osób nieprzedsiębiorczych. Osoby z pierwszej grupy odznaczają się wyższą gotowością do ryzyka – różnica średnich pomiarów wyrażona za pomocą testu t wynosi 9,43 i jest istotna na poziomie $p<0,0000001$. Należy przy tym zaznaczyć, że osoby przedsiębiorcze uzyskały wynik świadczący o preferowaniu ryzyka o umiarkowanym natężeniu: średnia 14,47 w porównaniu z maksymalnym teoretycznie wynikiem tego testu wynoszącym 25 punktów, przekracza tylko nieznacznie wartość środkową skali. Odnotowano także istotną różnicę w zakresie średnich pomiarów motywacji osiągnięć wśród osób przedsiębiorczych i nieprzedsiębiorczych (test $t=7,83$, $p<0,0000001$). Osoby przedsiębiorcze charakteryzuje więc znacząco wyższy poziom motywacji osiągnięć w porównaniu do drugiej z wyróżnionych grup. Podobnie uzyskane istotnie wyższe wyniki w skali postawy twórczej (test $t=6,91$, $p<0,0000001$) pozwalają stwierdzić, iż osoby przedsiębiorcze w porównaniu do osób nieprzedsiębiorczych przejawiają więcej zachowań twórczych.

Porównanie średnich wyników natężenia pięciu czynników osobowości wśród osób przedsiębiorczych i nieprzedsiębiorczych dowodzi, iż osoby przedsiębiorcze uzyskują istotnie wyższe wyniki w odniesieniu do trzech z pięciu wymiarów osobowości: ekstrawersji, otwartości na doświadczenie oraz sumienności, natomiast poziom neurotyzmu jest w tej grupie istotnie niższy. Wymiar ugodowości okazał się być nieistotnym w różnicowaniu osób przedsiębiorczych od nieprzed-

sięborczych. Różnica średnich arytmetycznych wyników pomiarów neurotyzmu w porównywanych grupach wyrażona za pomocą testu t uzyskała wartość –6,21 ($p<0,0000001$), natomiast w odniesieniu do wyników pomiarów ekstrawersji: 6,79 ($p<0,0000001$). Test t oszacowany został również w relacji do różnic średnich pomiarów otwartości na doświadczenie oraz sumienności i wynosił w pierwszym przypadku: 9,07 ($p<0,0000001$), zaś w drugim: 4,72 ($p<0,000004$).

Odpowiedzi na ostatnie z postawionych pytań badawczych, dotyczącego różnic pomiędzy przedsiębiorczymi mężczyznami i przedsiębiorczymi kobietami, poszukiwano poprzez oszacowanie istotności różnic w pomiarach zmiennych wyznaczających skłonność do przedsiębiorczości oraz natężeniu pięciu czynników osobowości zgodnie z teorią Wielkiej Piątki pomiędzy wyróżnionymi grupami. Wyniki obliczonych testów t przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 4. Analiza istotności różnic w zakresie pomiarów zmiennych z modelu Carlanda (1997) oraz natężenia pięciu czynników osobowości dla przedsiębiorczych mężczyzn i kobiet

Rodzaj zmiennej	Przedsiębiorczy mężczyźni (N=60)		Przedsiębiorcze kobiety (N=60)		Test t	Poziom istotności p
	Średnia	Odch. stand.	Średnia	Odch. stand.		
Gotowość do ryzyka	15,66	3,64	13,30	3,94	3,42	**0,0009**
Motywacja osiągnięć	72,20	7,75	71,92	9,63	0,18	ni
Postawa twórcza	39,72	6,95	39,33	6,25	0,32	ni
Neurotyzm	17,79	6,10	22,18	7,12	–3,65	**0,0004**
Ekstrawersja	32,48	5,84	32,73	7,20	–0,22	ni
Otwartość na doświadczenie	29,02	5,37	29,98	6,25	–0,91	ni
Sumienność	31,87	5,76	31,22	6,78	0,57	ni
Ugodowość	27,85	5,84	26,70	5,83	1,09	ni

Przedstawiona w powyższej tabeli analiza istotności różnic pomiarów cech wyznaczających skłonność do przedsiębiorczości oraz pięciu czynników osobowości uzyskanych przez przedsiębiorcze kobiety i przedsiębiorczych mężczyzn wskazuje na niewielką liczbę odnotowanych różnic pomiędzy wyłonionymi grupami osób badanych. W odniesieniu do cech włączonych do modelu Carlanda (1997) przedsiębiorczych mężczyzn charakteryzuje jedynie wyższy poziom gotowości do ryzyka w porównaniu do przedsiębiorczych kobiet – różnica średnich pomiarów wyrażona za pomocą testu t wynosi 3,42 i jest istotna na poziomie $p<0,0009$. Ponadto przedsiębiorczy mężczyźni charakteryzują się większą stabilnością emocjonalną, co odzwierciedla niższy średni wynik w wymiarze neurotyzmu, w porównaniu do średniego wyniku uzyskanego przez grupę przedsiębiorczych kobiet ($t=–3,65$, $p<0,0004$). Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami przedsiębiorczych kobiet i mężczyzn w zakresie pozostałych badanych cech.

Podsumowanie i wnioski końcowe

Analiza wyników uzyskanych w przeprowadzonych badaniach potwierdziła występowanie istotnych związków pomiędzy wyłonionymi zgodnie z modelem

Carlanda (1997) zmiennymi, kształtującymi gotowość jednostki do działań przedsiębiorczych i podejmowanymi przez nią działaniami w sytuacjach problemowych. Oznacza to, iż przedsiębiorczość jednostki wynika nie tylko z określonych cech osobowościowych jednostki (np. umiarkowanej gotowości do ryzyka), lecz także sfery motywacyjnej (przejawiającej się w wysokiej motywacji osiągnięć) oraz ze sposobu funkcjonowania poznawczego, co znalazło odzwierciedlenie w jej otwartości poznawczej, niezależności intelektualnej. Wyniki badania wskazują więc, iż w badaniu psychologicznych uwarunkowań podejmowania działań przedsiębiorczych nie należy ograniczać się jedynie do jednej ze sfer funkcjonowania jednostki, gdyż każda z nich wnosi znaczący wkład w wyjaśnianie przyczyn omawianych zachowań. Wydaje się więc, iż pomimo podważania przez niektórych badaczy przedsiębiorczości zasadności podejmowania badań zmierzających do zidentyfikowania cech osobowościowych wyznaczających przedsiębiorczość (por. Gartner, 1988; Kruger i in., 2000), całkowite odejście od nurtu osobowościowego w badaniach nad przedsiębiorczością mogłoby w znaczny sposób zubożyć powstały obraz osoby przedsiębiorczej. Należy jednak zaznaczyć, że potwierdzone w badaniu rozróżnienie skłonności do przedsiębiorczości i jej behawioralnych przejawów wskazuje, iż powyższy układ cech psychologicznych, bez odwołania do innych czynników oddziałujących na zachowanie jednostki w konkretnej sytuacji (np. presja czasu, cechy sytuacji) nie pozwala w pełni wyjaśnić fenomenu badanego zjawiska.

W badaniach poszukiwano także odpowiedzi na pytanie o różnice osobowościowe pomiędzy osobami przedsiębiorczymi i nieprzedsiębiorczymi, odwołując się do pięcioczynnikowego modelu osobowości. Analizy statystyczne w zakresie natężenia poszczególnych cech osobowości pozwalają scharakteryzować grupę osób przedsiębiorczych jako jednostki stabilne emocjonalnie, ekstrawertywne, otwarte na doświadczenie, a także sumienne. Powyższe wyniki są zgodne z dotychczasowymi ustaleniami badaczy (por. Barrick, Mount, 1991; Barrick, Mount, 1993; Tett, Jackson, Rothein, 1991, za: Jarmuż, 1998) i potwierdzają zasadność podejmowania badań nad przedsiębiorczością w nurcie osobowościowym.

W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzono, iż przedsiębiorczy mężczyźni w porównaniu do przedsiębiorczych kobiet osiągają istotnie różne wyniki jedynie w zakresie dwóch cech: gotowości do ryzyka oraz neurotyzmu. Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy tymi grupami w zakresie pozostałych badanych zmiennych. Należy jednak pamiętać o dowiedzionej większej skłonności mężczyzn do podejmowania ryzyka (por. Stawiarska-Lietzau, 2004; Studenski, 2004), co może przekładać się na uzyskane w badaniu wyniki analiz statystycznych w tym zakresie. Stwierdzone różnice odnoszące się do stabilności emocjonalnej sugerują, że mężczyźni wybierający zachowanie przedsiębiorcze w sytuacjach zadaniowych lepiej będą radzić sobie z towarzyszącą tym zachowaniom niepewnością oraz stresem. Niewielka liczba odnotowanych różnic pomiędzy przedsiębiorczymi mężczyznami i przedsiębiorczymi kobietami pozwala jednocześnie przypuszczać, iż przedsiębiorczość jest cechą stosunkowo niezależną od płci, co zdają się potwierdzać statystyki informujące o coraz większej liczbie kobiet angażujących się w zachowania przedsiębiorcze, zdominowane dotychczas przez mężczyzn.

Wyniki przedstawionej analizy psychologicznych uwarunkowań przedsiębiorczości młodych Polaków podsumować można w postaci następujących wniosków:

1. Skłonność do podejmowania zachowań przedsiębiorczych jest złożoną cechą osobowości, którą wyznacza wysoka motywacja osiągnięć, gotowość do podejmowania ryzyka, a także wysoka innowacyjność. Osoby odznaczające się powyższym układem cech podmiotowych częściej przejawiają zachowania przedsiębiorcze w sytuacjach zadaniowych.
2. Osoby przedsiębiorcze w porównaniu do osób nieprzedsiębiorczych odznaczają się wyższą stabilnością emocjonalną, ekstrawersją, otwartością na doświadczenie oraz sumiennością.
3. Przedsiębiorczych mężczyzn w porównaniu do przedsiębiorczych kobiet cechuje większa gotowość do ryzyka oraz stabilność emocjonalna.

Literatura

Atkinson J.W.: *Personality, motivation and action. Selected papers*. Praeger, New York 1983

Ardichvili A., Cardozo R., Ray S.: *A theory of entrepreneurial opportunity identification and development*. „Journal of Business Venturing" 2003, nr 18

Baron R.A.: *Cognitive mechanisms in entrepreneurship: why and when entrepreneurs think differently than other people*. „Journal of Business Venturing" 1998, nr 13

Baron R.A.: *Counterfactual thinking and venture formation: the potential effects of thinking about „what might have been"*. „Journal of Business Venturing" 1999, nr 15

Baron R.A., Markman G.D.: *Cognitive mechanisms: potential differences between entrepreneurs and non-entrepreneurs*. „Frontiers for Entrepreneurship Research", Babson College 1999

Barrick M.R., Mount M.K.: *Autonomy as a moderator of the relationship between the big five personality dimensions and job performance*. „Journal of Applied Psychology" 1993, nr 78 (1)

Barrick M.R., Mount M.K.: *The Big Five personality dimensions and job performance*. „Personnel Psychology" 1991, nr 44

Bezrobocie rejestrowane I–II kwartał 2007. GUS, Departament Pracy i Warunków Życia, Zakład Wyd. Statystycznych, Warszawa 2007

Brandstätter H.: *Becoming an entrepreneur – a question of personality structure?* „Journal of Economic Psychology" 1997, nr 18

Brockhaus R.H.: *Risk taking propensity of entrepreneurs*. „Academy of Management Journal" 1980, nr 23 (3)

Busenitz L.W., Barney J.B.: *Differences between entrepreneurs and managers in large organizations: biases and heuristics in strategic decision-making*. „Journal of Business Venturing" 1997, nr 12

Carland J.C., Koiranen M.: *The Exportation of the American model of entrepreneurship: reality or illusion? A comparative trait study of American and Finnish entrepreneurs*. Conference Proceedings: Entrepreneurship: The Engine of Global Economic Development, 42nd World Conference, International Council for Small Business, San Francisco 1997

Carland J.W., Carland J.C.: *A model of potential entrepreneurship: Profiles and educational implications*. Conference Proceedings: Entrepreneurship: The Engine of Global Economic Development, 42nd World Conference, International Council for Small Business, San Francisco 1997

Domachowski W., Kowalik S., Miluska J.: *Z zagadnień psychologii społecznej*. PWN, Warszawa 1984

Drucker P.F.: *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*. PWE, Warszawa 1992

Furnham A.: *Personality at work. The role of individual differences in the workplace*. Routledge, London 1995

Gartner W.B.: *„Who is an entrepreneur?" is the wrong question*. „American Journal of Small Business" 1988, nr 12(4)

Jarmuż S.: *Zastosowanie modelu „Wielkiej Piątki" w doborze i ocenie personelu*. W: *Nowoczesne metody doboru i oceny personelu*. Red. T. Witkowski. Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998

Kołodziej S.: *Osobowościowe i kulturowe uwarunkowania przedsiębiorczości młodych ludzi*. Niepublikowana praca doktorska. UŚ, Katowice 2006

Kruger N.F., Reilly M.D., Carsrud A.L.: *Competing models of entrepreneurial intensions*. „Journal of Business Venturing" 2000, nr 15

Low M.B., MacMillan I.C.: *Entrepreneurship: past research and future challenges*. „Journal of Management" 1988, nr 14 (2)

Łukaszewski W., Doliński D.: *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. GWP, Gdańsk 2000

Maciaszek J.: *Poczucie kontroli i zmiana osobista a jakość życia*. W: *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*. Red. D. Kubacka-Jasiecka. Wyd. UJ, Kraków 2002

Macko A., Tyszka T.: *Uwarunkowania przedsiębiorczości*. „Transformacje" 2001, nr 1–4 (27–30) i 2002, nr 1–4 (31–34)

Mądrzycki T.: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. WSiP, Warszawa 1977

Markman G.D., Baron R.A.: *Person – entrepreneurship fit: why some people are more successful as entrepreneurs than others*. „Human Resource Management Review: 2003, nr 13

McClelland D.: *The Achieving Society*. Van Nostrand, Princeton, New York 1961

Palich L.E., Bagby D.R.: *Using cognitive theory to explain entrepreneurial risk-taking: challenging conventional wisdom*. „Journal of Business Venturing" 1995, nr 10

Popek S.: (1989). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KAHN*. Wyd. UMCS, Lublin 1989

Rauch A., Frese M.: *Psychological approaches to entrepreneurial success: a general model and an overview of findings*. „International Review of Industrial and Organizational Psychology" 2000, nr 15

Rotter J.B.: *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall, New York 1954

Shane S., Locke E.A., Collins C.J.: *Entrepreneurial motivation*. „Human Resource Management Review" 2003, nr 13

Shaver K.G.: *The intreprenurial personality myth*. „Business and Economic Review" 1995, nr 41 (3)

Stawiarska-Lietzau M.: *Wybrane psychologiczne uwarunkowania skłonności do ryzyka u kobiet i mężczyzn*. Praca doktorska. Uniwersytet Śląski, Katowice 2004

Stewart W.H. jr., Carland J.C., Carland J.W.: *Is risk propensity an attribute of entrepreneurship? A comparative analysis of instrumentation*. Association of Small Business and Entrepreneurship, Small Business Advancement National Center, http://www.sbaer.uca.edu/research/asbe/1998/pdf/10.pdf. 1998

Studenski R.: *Ryzyko i ryzykowanie*. Wyd. UŚ, Katowice 2004

Tokarski S.: *Przedsiębiorczość kierownika w sytuacji trudnej*. „Acta Universitatis Wratislaviensis" 1998, nr 2035, Prace Psychologiczne XLVII, Wrocław

Tyszka T.: *Psychologia zachowań ekonomicznych*. PWN, Warszawa 1997

Tyszka T.: *Psychologia ekonomiczna*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. GWP, Gdańsk 2000

Uniwersalny słownik języka polskiego. PWN, Warszawa 2003

Virtanen M.: *The role of different theories in explaining entrepreneurship, Conference Proceedings: Entrepreneurship: The Engine of Global Economic Development*. 42nd World Conference, International Council for Small Business, San Francisco 1997

Warneryd K.E.: *The psychology of innovative entrepreneurship*. W: *Handbook of Economic Psychology*. W.F. van Raaij, G.M. van Veldhoven, K.E. Warneryd, Kluwer: Academic Publishers Dordrecht 1988

Wesołowska E.: *Psychologiczny portret prywatnego przedsiębiorcy*. Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2003

Widerszal-Bazyl M.: *Ukierunkowanie motywacji osiągnięć a poziom wykonania pracy*. Ossolineum, Warszawa 1979

Wolan-Nowakowska M.: *Wybrane wymiary osobowości a postawa wobec zmian pracowników firm prywatnych i państwowych*. W: *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*. Red. D. Kubacka-Jasiecka. Wyd. UJ, Kraków 2002

Zaleśkiewicz T.: *Przedsiębiorczość i podejmowanie ryzyka*. W: *Psychologia ekonomiczna*. Red. T. Tyszka. GWP, Gdańsk 2004

Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M.: *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska*. PTP, Warszawa 1998.

Psychological base of young Poles' enterprise skills

The article presents research results that analyze the influence of personality structure on undertaking business activities by Polish young people. The presentation of research outcomes is preceded by the review of definitions of enterprise skills and theories related to them from psychological and economic points of view. The research aimed at answering the question about psychological base for business skills defined as readiness for starting innovative activities, with measured chances but motivated by the need of success. The outcome analysis also tends to draw some possible differences between male and female business people.

Magdalena Księżopolska
Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Szczecinku

STYLE ROZWIĄZYWANIA KRYZYSU TOŻSAMOŚCI WŚRÓD NADUŻYWAJĄCYCH I UZALEŻNIONYCH OD ALKOHOLU MŁODYCH PRZESTĘPCÓW – ROZWAŻANIA TEORETYCZNE Z OPISEM BADAŃ WŁASNYCH

Tożsamość człowieka kształtuje się od początku jego narodzin. Pierwsze zręby tożsamości powstają we wczesnym dzieciństwie, kiedy zostają zapamiętane dobre relacje z pierwszymi znaczącymi osobami dorosłymi. Znajdujące się w pamięci engramy dobrych relacji stanowią między innymi podstawę późniejszego wyodrębniania się i w efekcie formowania własnej tożsamości, definiowanej jako umysłowa reprezentacja własnej osoby przejawiająca się w poczuciu spójności, ciągłości oraz podmiotowości istnienia i działania. Rozwój tożsamości dokonuje się zatem w długotrwałym procesie relacji z otoczeniem, a zwłaszcza z ważnymi dla rozwijającej się jednostki osobami. Szczegółowo ta problematyka rozwinięta jest w teoriach rozwojowych (Mahler, 1975; Stern, 1985).

Okres, w którym formowanie się tożsamości traktowane jest jako priorytetowy problem egzystencjalny, to okres dojrzewania młodego człowieka. W tym czasie dokonują się gwałtowne zmiany, które można zaszeregować w trzech podstawowych dla człowieka wymiarach: biologicznym, rodzinnym i społecznym. Wymiar biologiczny wiąże się z dojrzałością płciową, która powoduje konieczność samookreślenia się w obrębie własnej płci, podjęcia z góry wyznaczonej przez naturę roli mężczyzny lub kobiety. Wymiar rodzinny związany jest z konfliktem dwojakiego rodzaju. Z jednej strony jest to konflikt pomiędzy bronionym przez jednostkę statusem dziecka a oczekiwaniami najbliższego otoczenia społecznego, które pragnie widzieć w jednostce zaradnego, samodzielnego prawie dorosłego człowieka. Drugi rodzaj konfliktu ma odmienne oblicze. Jednostka pragnie niezależności, dąży do samodzielnego decydowania o sobie i ze strony dorosłych jest w swej niezależności ograniczana i blokowana. Sprzeciw otoczenia społecznego wiąże się z pragnieniem zachowania *status quo*. Należy dodać, iż w okresie tym zaczyna zarysowywać się tendencja do zmniejszenia autorytetu rodziców na rzecz rosnącego znaczenia grupy rówieśniczej. Trzeci – wymiar społeczny – to konieczność samookreślenia się w szerszym kontekście społecznym (Kowalewicz i Jakubowski, 1993)

Konsekwencją intensywnie zachodzących zmian na wymienionych płaszczyznach jest nieuchronny w okresie adolescencji kryzys tożsamości, zadawanie pytań tożsamościowych i próba znalezienia na nie odpowiedzi. Reakcją jednostki

na utratę podstawowych wyznaczników konstytuujących jej dotychczasową egzystencję jest mobilizacja, dążąca do podjęcia działań umożliwiających przezwyciężenie kryzysu, albo destabilizacja emocjonalna, często dezintegracja, będąca skutkiem niemożności poradzenia sobie z kryzysem i stanowiąca często przyczynę pojawienia się zaburzeń zachowania.

Niniejszy artykuł obok rozważań teoretycznych stanowi próbę określenia różnic w zakresie statusów tożsamościowych, definiowanych jako style rozwiązywania kryzysu tożsamości w grupie młodych przestępców alkoholików i niealkoholików.

Eriksonowskie rozumienie pojęcia kryzysu tożsamości

Koncepcję Erika H. Eriksona (1968) można z powodzeniem traktować jako całościową koncepcję obejmującą zagadnienia ludzkiej egzystencji, ze szczególnym zaakcentowaniem problemów odnoszących się bezpośrednio do okresu młodości. Osią rozważań i badań autora są liczne analizy procesów dojrzewania młodych ludzi, określenia ich miejsca w ludzkiej biografii, a w szerszej perspektywie – całość życia społecznego.

Badania nad tożsamością pozwalają spojrzeć na problem przestępczości młodzieży z perspektywy dynamiki rozwojowej, co ma swoje ważne implikacje praktyczne. Autor, analizując zjawisko przestępczości młodzieży, stwierdza: „pojęcie zamętu tożsamości przejawia swój walor kliniczny praktycznie, gdyż epizody pozornie psychotyczne, czy kryminalne, jeśli są zdiagnozowane i traktowane właściwie, nie mają takiej samej katastrofalnej wymowy, jaką mogą mieć w przypadku osób w innym wieku" (za: Witkowski, 1989, s. 22). Innymi słowy, zachowania jednostek czy grup młodzieży negujących społeczeństwo należy postrzegać w kategoriach walki o tożsamość, a zwłaszcza jako przejaw kryzysu tożsamości, który stanowi naturalne ogniwo procesu rozwojowego. Erikson zwraca uwagę, iż dostrzeżenie w tych zachowaniach niezbywalnego aspektu rozwojowego buduje szansę na uchronienie tych młodych ludzi przed procesem etykietowania. Pokazuje, jak nadawanie etykiet społecznych rodzi mechanizm odrzucenia, uruchamia impuls spychający jednostkę ku tożsamości negatywnej. Warto zauważyć, iż w licznych pracach Erikson krytykuje społeczeństwo, kwestionując zastane statusy i pule ról, których jakość bywa głównym czynnikiem patologizującym procesy socjalizacji całych pokoleń (za: Witkowski, 1989).

Kryzys tożsamości jest centralnym i najbardziej rozbudowanym u Eriksona stadium koncepcji rozwoju psychospołecznego człowieka. Fundamentem zaś tej koncepcji jest idea *epigenezy* zapożyczona przez Eriksona z teorii biologicznej, w której zakłada się, że „w czasie rozwoju embrionalnego kolejno powstają i rozwijają się nie istniejące uprzednio struktury i narządy zarodka" (Kopaliński, 2000, s. 154). Zatem można stwierdzić, że epigeneza zakłada istnienie faz, różniących się jakościowo. Warto wspomnieć, iż Erikson w swojej teorii zajmuje się rozwojem człowieka od poczęcia do naturalnej śmierci i postuluje wiele faz na przestrzeni całego życia[1]. Dokonując operacjonalizacji pojęcia epigenezy, poznajemy podstawy koncepcji Eriksona. Autor ten przyjmuje założenie, że wszystkie elementy zbioru, mają szczególny czas dominacji w obrębie tego zbioru: „jednostka (...) w zasadzie rozwija się zgodnie z przedokreślonymi stopniami gotowości, które umożliwia-

ją jej uczestnictwo w coraz bardziej zróżnicowany sposób, w poszerzającym się promieniu społecznym interakcji i organizacji społecznej, co zasadniczo służy wyzwalaniu potencjałów rozwojowych i wspieraniu właściwego tempa i właściwości kolejności ich pojawiania się" (za: Witkowski, 1989, s. 27). Zgodnie z powyższym, Erikson w sposób następujący przedstawia rozwój: „wszystko co ulega wzrostowi ma wewnętrzny plan gry (...) wzrost następuje krok po kroku, w przewidywalnym tempie i kolejności" (tamże). Wspomniane potencjały rozwojowe (fazy) powiązane są wzajemnie w taki sposób, że „każda cześć jest obecna w jakiejś formie, zanim osiągnie swój krytyczny i decydujący moment wyłonienia się (...) część ta pozostaje systemowo w relacji do pozostałych w taki sposób, iż całość zależy od właściwego rozwoju kolejności właściwej każdemu elementowi (...) każda część dąży do pełnego przejawienia się i znajduje trwałe rozwiązanie w ramach własnej fazy (...) przy czym później rozwija się pod wpływem dominacji kolejnych przejawień, by przede wszystkim (...) zająć swoje miejsce w zintegrowaniu całego zbioru" (tamże).

E.H. Erikson wyróżnia osiem faz, które obejmują całe ludzkie życie. Każde przejście od jednej fazy rozwojowej do drugiej wiąże się z przesunięciem rozwoju jednostki na nowy poziom i jest punktem zwrotnym, czyli kryzysem. Przy czym w całej koncepcji Eriksona kryzys jest normatywny, co oznacza, iż jest on właściwy dla konkretnej fazy rozwoju człowieka. Kryzys rozstrzyga o postępie bądź regresji, integracji lub rozpadzie. Jest przez autora traktowany jako przełomowy, kluczowy zwrot, nie zaś jako widmo katastrofy. „W okresie kryzysu jednostka musi dokonać wyboru między dwiema ważnymi formami stosunków, jakie przejawia bądź chciałaby przejawiać, do świata i siebie. Dzieje się tak, ponieważ rozwój jednostki jest stymulowany przez libido, które dąży do progresji (życia), a jednocześnie zaś do regresji, powrotu do fazy o mniejszej złożoności, czyli samodestrukcji. Tym samym E.H. Erikson zakłada, że kryzysy są zawarte „immanentnie w procesie rozwoju" (Oleszkiewicz, 1995, s. 20). Jeśli kryzys jest rozwiązany pomyślnie to jednostka zdobywa nowy „potencjał wzrostu i siły", w odmiennym przypadku – jest narażona na niedostosowanie i stagnację.

W sposób naturalny w mechanizm rozwoju człowieka wplecione są konflikty, których źródło leży w – najogólniej rzecz ujmując – dążeniu libido do pełnej ekspresji, a wymaganiami stawianymi jednostce przez społeczeństwo, które ograniczają owe dążenie. W myśl zasady epigenetycznej, każda faza niesie zaktywizowanie potencjału, który wyposaża w nową siłę, nową jakość życia (zakładając, że kryzys każdej z faz jest rozstrzygnięty pozytywnie dla jednostki) czerpiąc z dotychczasowych zdobytych w poprzednich fazach nowych zdolności i umiejętności. Można wysunąć wniosek, iż w im więcej zdolności i umiejętności człowiek jest wyposażany tym rosną wymagania społeczne wobec jednostki. Reakcją na owe wymagania społeczne jest przyjęcie określonej formy stosunków interpersonalnych. Pozwala to na coraz pełniejszą ekspresję libido i tym samym swój osobisty rozwój[2].

Analizując proces kształtowania tożsamości u młodych ludzi, nie sposób nie zwrócić uwagi na kwestię związaną z krystalizowaniem się ego. Okres dojrzewania to czas, w którym postępuje proces integrowania ego. Celem zaś „ostatecznym" jest zintegrowanie ego w spójny system wiedzy o samym sobie. Ego tworzy syntezę między różnymi, często sprzecznymi aspektami rozwoju i życia, syntetyzuje treści dotyczące samego siebie[3]. „Tak więc głównym zadaniem Ego w tym okresie jest weryfikacja wszel-

kich identyfikacji i doświadczeń z poprzednich etapów życia i ich integracja w nową jakościową całość, która opisywana jako dojrzała tożsamość pozwalałaby człowiekowi na dokonanie samookreślenia i swobodnego wyboru, oraz zaangażowania w te treści i wartości, które dorastający określa i ocenia pozytywnie. Jednocześnie osiągnięta tożsamość powinna umożliwić jednostce zachowanie własnej wartości, jak również akceptację ze strony otoczenia społecznego" (tamże, s. 24).

Nie bez przyczyny okres dojrzewania określa się często mianem najtrudniejszego okresu rozwojowego. Śledząc i analizując warunki psychologiczne składające się na specyficzny „klimat", w jakim przychodzi młodemu człowiekowi kształtować tożsamość, nie powinna dziwić sinusoida zachowań prezentowanych przez poszukujących siebie młodych ludzi. „Budowa tożsamości w stanie dojmującego poczucia jej braku, bądź nieadekwatności identyfikacji wyniesionych z dzieciństwa (...) prowadzi nieraz do łatwego oburzania się i potępiania, do bezwzględnego wykluczania wszystkiego i wszystkich, którzy są »inni«. Występuje u młodych ludzi zdecydowana i nietolerancyjna skłonność do niedoceniania i wypierania się ludzi, łącznie czasami ze sobą. Wypieranie się siebie jest (...) paradoksalnym wyrazem zjawiska walki o swoją tożsamość, czasami dużym kosztem siebie samego" (za: Witkowski, 1989, s. 52).

Mechanizmy kształtowania tożsamości negatywnej

Problematyka tożsamości negatywnej nabiera u Eriksona szczególnego znaczenia. Analizując mechanizm jej kształtowania się, autor pokazuje i poniekąd udowadnia wobec jak wielkiego, a jednocześnie trudnego zadania stoi młodzież, poszukując własnej tożsamości.

Najogólniej mówiąc, tożsamość negatywna wiąże się z dążeniem do tego, by swoją postawą reprezentować te wszystkie wartości, których społeczeństwo pragnie unikać i których nade wszystko sobie nie życzy. Jest to dążenie do tego, aby kształtować siebie w sposób niezgodny z tym, który powszechnie uważa się za słuszny. Ci młodzi w sposób przewrotny budują obraz samych siebie przez wybór i wejście w role, które nie mieszczą się w granicach tego, co w danej kulturze uważa się za pożądane, dobre, dopuszczalne i właściwe (tamże). Tożsamość negatywna jest kształtowana przez tych młodych ludzi, którzy z jednej strony konfrontują się z ogromną potrzebą ukształtowania swojej tożsamości, a z drugiej zupełnie nie wiedzą i nie potrafią w sposób dla siebie właściwy jej uformować.

Grupa badanych młodych alkoholików przestępców wydaje się tymi młodymi, którzy zwrócili się ku tożsamości negatywnej. Poznając uwarunkowania generujące zjawisko kształtowania tożsamości negatywnej, jednocześnie poszerza się pole zrozumienia dla specyfiki zachowań młodych „zbuntowanych", co z kolei umożliwia konstruktywne wsparcie i pomoc w procesie przechodzenia z bycia „złym" w pełnowartościową osobę.

Analizując często historię życia przestępców – i nie tylko – a w szczególności okres ich dzieciństwa, zarysowują się pewne stałe elementy wychowania, które odnosząc się do konkretnych przypadków stanowiły mechanizm generowania tożsamości negatywnej[4]. Bezwzględnie egzekwowane zakazy i nakazy, jak również etykietowanie jednostki w sposób negatywnie odbierany również przez nią,

może prowadzić poprzez odrzucenie nadawcy owych etykiet, nakazów i zakazów, do przyjęcia treści negowanych przez nadawcę jako elementów składowych tworzącej się tożsamości w zakresie koncepcji siebie. Obok opisanego powyżej mechanizmu generowania składników tożsamości negatywnej, jawi się kolejny. Oba mechanizmy są ze sobą w sposób znaczący skorelowane. Może się bowiem zdarzyć, że ofiara zachowań przemocowych sama zaczyna snuć wizję własnej brutalności, gdyż staje się ona kryterium własnej siły i wartości (Erikson, 1958). „Dziecku zmuszonemu ze strachu udawać, że jest lepszym (...) pozostaje myśleć o dniu, w którym samo będzie miało brutalną władzę czynienia innych bardziej moralnymi niż samo chciało takim być" (tamże, s. 79).

Brak potwierdzenia społecznego zgodnego z odczuwanymi bezpośrednio potrzebami wewnętrznymi młodych ludzi staje się coraz częstszym źródłem patologii socjalizacyjnej. Odrzucając, jako nieprzydatne i nieadekwatne, potwierdzenia za strony społeczeństwa, młody człowiek odmawia społeczeństwu własnego potwierdzenia jego pozytywnej treści ról. Wątek ten akcentuje i zwraca uwagę na drastyczność walki o uznanie i potwierdzenie siebie między społeczeństwem a młodym pokoleniem (tamże).

W odniesieniu do kwestii hierarchizacji młodocianych w grupach przestępczych, czy uczestnictwa młodych w strukturach gangów niekoniecznie młodocianych, jak również wchodzenia w struktury sekt religijnych warto wspomnieć o zjawisku polegającym na tym, że człowiek skłonny jest przyjmować negatywny obraz siebie za swój własny, narzucany mu przez dominujących nad nim i wyzyskujących go. Zjawisko to ma odniesienie nie tylko do subkultur młodzieżowych o charakterze przestępczym czy wspomnianych sekt, ale również dotyczy wielu sytuacji, jakie mają miejsce chociażby w instytucjach zamkniętych, np. w więzieniu. Osoby podlegające takiemu wykorzystaniu, zniewoleniu czy zdominowaniu przez wyzyskujących ich, są szczególnie podatne na nieświadomą akceptację i przyzwolenie narzucanych im wizji, które stają się elementami składowymi nieświadomej części tożsamości, zwłaszcza nieświadomej własnego zniewolenia. Trwanie w takim „polu oddziaływań" rodzi reakcję polegającą na wchodzeniu w role autoporażające. I tak, na przykład, adolescenci mogą wchodzić w role przestępcze czy role nieużyteczne społecznie z poczucia, że nie warci są niczego lepszego (Witkowski, 1989). Wchodzenie w role autoporażające jest realną groźbą faktycznego zafiksowania na wzorcach zachowań przestępczych czy aspołecznych, prowadzących do realnych konfliktów miedzy młodymi a wartościami społecznymi wyznaczonymi przez społeczeństwo. Dodatkowym elementem niesprzyjającym jest zablokowanie wysiłków ustanowienia bardziej dojrzałej tożsamości.

Problematyczne wydaje się powiązanie recydywy w przestępczości nieletnich z tym, że w okresie, kiedy kształtują oni swoją tożsamość, zmuszeni są przez społeczeństwo do identyfikowania się wyłącznie z wzorcami zachowań prezentowanymi im przez zatwardziałych przestępców (Erikson, 1968). Poszukiwanie bowiem tożsamości, to uzyskanie przez młodego człowieka sensu wobec samego siebie, jak również wobec innych. Ograniczenie przez zamknięcie kręgu relacji do takich, których sensowność warunkuje aprobata przestępców, uniemożliwia kształtowanie tożsamości innej niż negatywna. W świetle powyższego, umieszczenie wielu młodych za kratkami, powoduje odebranie im jakiejkolwiek realnej alternatywy w stosunku do przestępstwa.

Statusy tożsamości Jamesa Marcii

Interesującą kontynuacją myśli Eriksona są współczesne opracowania Jamesa Marcii (1987). Koncepcja ta wprowadza pojecie statusu tożsamości, które zostało skonstruowane w celu umożliwienia mierzenia stopnia rozwoju tożsamości. Stanowi ona podstawę badań, których opis wraz z wnioskami przedstawiony jest w dalszej części artykułu.

Statusy tożsamości są propozycją wyróżnienia czterech stylów rozwiązywania kryzysu tożsamości. Są one zarazem czterema różnymi sposobami formowania tożsamości i wyczerpują je, co oznacza, że każdy młody człowiek w okresie dorastania może być zaklasyfikowany do jednego z czterech statusów. Te cztery statusy zostały przez autora opisane jako dyfuzja tożsamości, tożsamość przejęta, moratorium i tożsamość osiągnięta. Podstawowe kryteria ich wyróżniania stanowi istnienie bądź nieznaczącego psychologicznie kryzysu tożsamościowego i poszukiwania oraz rozważania alternatyw, a także podjęcie bądź nie zobowiązań na przyszłość (tamże). Myślenie o tożsamości w kategoriach rozwojowych grupuje razem statusy tożsamości przejętej i dyfuzji tożsamości jako bardziej pierwotne, wyjściowe struktury, z których może wyłonić się moratorium, a następnie tożsamość osiągnięta. Z kolei traktowanie tożsamości jako procesu bipolarnego, lokuje tożsamość przejętą i tożsamość osiągniętą na biegunie tworzenia i podtrzymywania struktury, moratorium i dyfuzję tożsamości, natomiast na biegunie otwartości na zmiany i zmienność (tamże). Waterman (1993) podkreśla jednak, że tych czterech statusów nie można szeregować pod kątem eskalującego poczucia tożsamości, gdyż jasno wyartykułowana definicja własnej osoby jest znajdowana zarówno wśród osób o tożsamości przejętej, jak i tożsamości osiągniętej. Tylko proces powstawania treści tożsamościowych jest odmienny. Zakładanie, że w biegu życia statusy tożsamości tworzą naturalną sekwencję rozwojową, również może być mylące.

Przy orzekaniu o statusach tożsamości istotne jest to, że możemy wyróżnić dwa rodzaje osób zobowiązanych i dwa rodzaje niezobowiązanych. Nie ma to jednak charakteru dychotomii: jest zobowiązanie – nie ma zobowiązania. Jedna grupa osób zobowiązanych przeszła przez okres kryzysu i eksploracji, kiedy to dana osoba kwestionowała (zadawała istotne pytania, pojawiały się wątpliwości, które osoba starała się wyjaśnić) swoje późnodziecięce i wczesnomłodzieńcze plany i wartości. Obecne zobowiązania tej osoby są albo całkowicie odmienne od wcześniejszych, albo stanowią przetworzoną wersję poprzednich tematów. Drugi typ osób zobowiązanych nie dokonywał zbyt wielkiej eksploracji alternatyw. Taka osoba jest głęboko związana z celami, kierunkami życiowymi i wartościami, które istnieją w stosunkowo niezmienionej formie od okresów wcześniejszych. Te dwa typy zobowiązanych jednostek różnią się od siebie nie tylko pod względem procesu kształtowania tożsamości, ale i pod względem natury organizacji i struktury tożsamości oraz stosunku do świata. Ci pierwsi są bardziej plastyczni, mniej skostniali w swoich przekonaniach. Jeśli natomiast przyjrzeć się bliżej osobom niezobowiązanym, to jedna grupa jest przekonana o swoim braku specyficznych zobowiązań i jest w trakcie poszukiwań w celu osiągnięcia odpowiedniego i spójnego kierunku własnego życia, druga grupa natomiast stosunkowo niefrasobliwie lub obojętnie podchodzi do kwestii braku kierunku w swoim życiu, co przejawia

się w tym, że te osoby albo tracą nadzieję co do swojej zdolności narzucenia jakiegokolwiek kierunku swojemu życiu, albo beztrosko zaprzeczają takiej potrzebie. Wydaje się, że ta pierwsza grupa niezobowiązanych jest właśnie w trakcie kryzysu tożsamości (tamże).

Eksploracja (kryzys) oznacza okres walki lub aktywnego kwestionowania decyzji na temat celów, wartości i przekonań oraz rozważania alternatywnych, potencjalnych elementów tożsamości. To rozważanie może przybrać charakter równoczesnej obecności dwóch lub więcej różnych dostępnych alternatyw (wybór między A lub B) albo obecność postępujących w czasie zmian dotyczących celów, wartości i przekonań (program typu: A albo nie-A, potem B albo nie-B itd.). Z powodu subiektywnego dyskomfortu związanego z kryzysem tożsamości jednostka zwykle chce rozstrzygnąć stan braku decyzji tak szybko, jak to tylko możliwe. Wyrażanie chęci, by żyć z niepewnością, sugeruje, że alternatywy nie są do końca aktywnie i poważnie rozważane.

Zobowiązanie zakłada dokonanie relatywnie stałego, mocnego, pewnego i stanowczego wyboru, odnoszącego się do elementów tożsamości. Zakłada również zaangażowanie w znaczącą aktywność skierowaną w stronę wprowadzenia w życie tego wyboru. Zobowiązania mogą być opisane jako obecne bądź nieobecne. Obecność zobowiązań oznacza, że elementy tożsamości jednostki służą jako wyraźne wskazówki działania i że jednostka nie zamierza dokonywać żadnych istotnych zmian w obrębie tych elementów. Brak zobowiązań wskazuje, że przekonania do samego siebie są słabo podtrzymywane i że zachowanie jest podatne na zmiany. Nie ma tu mocnego, wyraźnego kierunku. Aktywność wynikająca ze zobowiązań tożsamościowych jest skierowana na wyrażanie czy realizację dokonanych wyborów. Zobowiązania tożsamościowe dostarczają mechanizmu integracji przeszłości z teraźniejszością oraz teraźniejszości z przyszłością (tamże).

Omówienie kryteriów zobowiązania i eksploracji pozwala na wskazanie, czym charakteryzują się poszczególne statusy tożsamości. Tożsamość osiągnięta oznacza, że zobowiązania określające cele, wartości i przekonania człowieka były poprzedzone okresem znaczącej eksploracji ról i możliwych alternatyw. Status ten jest dostępny jednostkom, które poprzez podjęte zobowiązania oraz eksplorację rozwiązały kryzys i znają odpowiedzi na pytania: kim są, jakie jest ich miejsce w świecie itd. Nie są podatne na nadmierne wpływy środowiska i nie przejawiają skłonności do załamywania się w trudnych sytuacjach. Moratorium można zidentyfikować jako etap budowania lub przekształcania tożsamości, kiedy to osoba dokonuje eksploracji ról, a zobowiązania, o ile się pojawiają, są nieliczne i nieistotne. Jednostka w czasie moratorium spostrzega wiele możliwości, ale nie potrafi dokonać wyboru. Jej poszukiwania i eksperymenty z identyfikacją mają na celu weryfikację oraz odrzucenie i zasymilowanie identyfikacji dziecięcych.

Trudności, na jakie jednostka napotyka dokonując wyborów, spowodowane są nie tylko dużą ilością alternatyw, ale również chęcią uzyskania kompromisu między wymaganiami dorosłych, w szczególności rodziców, presją społeczną a własnymi preferencjami. Jednostka zaczyna zadawać sobie pytania tożsamościowe: kim jestem, co potrafię i umiem itp. Moratorium jest czasem, w którym młody człowiek odczuwa duży dyskomfort, albowiem występujące podczas trwania moratorium poszukiwania nie zawsze mają jasno określony kierunek. Jeśli moratorium będzie się przedłużać, konsekwencją może być niezdolność jednostki do

dokonania jakichkolwiek wyborów. Tożsamość przejęta oznacza jasną definicję samego siebie wyrażającą się podjętymi zobowiązaniami, lecz bez poprzedzającej ich podjęcie eksploracji. Klarowna definicja siebie jest wynikiem silnej identyfikacji jednostki z autorytetami. Jej zaangażowanie w jakąkolwiek działalność jest wiernym odbiciem osobowości osób, z którymi jednostka się identyfikuje. W postawach młodzieży z tożsamością przejętą zauważa się skłonności do podporządkowania się oraz do konserwatyzmu. I wreszcie dyfuzja tożsamości – odnosi się do jednostek, które nie podjęły zobowiązań. U osób tych nie występowała eksploracja lub nie przyczyniła się ona do określenia celów, wartości i przekonań tych osób. Młodzież taka nie potrafi na dłużej zaplanować własnego życia, nie zastanawia się nad przyszłością, ponieważ jawi im się ona jakby za mgłą. Nie są zdolni do samodzielnych wyborów i zaangażowania się w jakąś poważniejszą działalność życiową (Oleszkowicz, 1995).

Zarysowane powyżej charakterystyki poszczególnych statusów tożsamościowych mogą ulegać zmianom pro- lub regresywnym. Tożsamość bowiem podlega zmianom w miarę jak zmienia się jednostka, w miarę realizowania przez nią własnych zobowiązań i planów, w miarę pojawiania się nowych i zanikania starych wymagań ze strony społeczeństwa. Otwartość rozwiniętej struktury tożsamościowej na zmiany zapewnia kolejne jej reorganizacje, co powoduje wzmacnianie tożsamości danej osoby.

Metodologiczne podstawy badań własnych oraz analiza wyników

Głównym celem badawczym było określenie różnic w zakresie statusów tożsamości, definiowanych jako style rozwiązywania kryzysu tożsamości, w grupie przestępców alkoholików i niealkoholików.

Postawiono dwa główne pytania badawcze: 1. Czy istnieje związek między stopniem nasilenia alkoholizmu a statusami tożsamości u przestępców alkoholików i niealkoholików? 2. Czy istnieje różnica w zakresie statusów tożsamości między przestępcami alkoholikami i niealkoholikami?

Założono, że: a) im wcześniejszy wiek rozpoczęcia picia, tym większa dyfuzja tożsamości; b) im dłuższy czas uzależnienia, tym głębszy poziom choroby i większa dyfuzja tożsamości związana z brakiem decyzji na przyszłość oraz brakiem eksploracji ról; c) im dłuższy czas abstynencji, tym większe zmiany w zakresie osiąganych przez jednostkę statusów tożsamości; d) alkoholizm wpływa w sposób znaczący na liczbę popełnianych wykroczeń i tym samym różnicuje grupę przestępców alkoholików od niealkoholików; e) alkoholizm wpływa na wiek popełnienia pierwszego wykroczenia przeciw prawu i różni w sposób znaczący grupę przestępców alkoholików od grupy przestępców niealkoholików. Dwa ostatnie założenia wynikają z przyjętych dodatkowo zmiennych niezależnych, takich jak: przestępczość, liczba wyroków oraz wiek pierwszego wykroczenia przeciw prawu.

Za zmienną zależną w badaniach uznano statusy tożsamości definiowane jako style rozwiązywania kryzysu tożsamości. Podstawowe kryteria ich wyróżnienia stanowi obecność bądź nie – poszukiwania i rozważania alternatyw, a także obecność bądź nie – zobowiązań na przyszłość. Wyróżniono cztery statusy tożsamościowe: dyfuzję tożsamości (brak zobowiązań, oraz eksploracji ról), tożsamość

przejętą (obecność zobowiązań oraz eksploracji ról i alternatyw), moratorium (brak zobowiązań, ale obecność eksploracji alternatyw) oraz tożsamość osiągniętą (obecność zarówno zobowiązań, jak i eksploracja ról).

Za zmienną niezależną uznano: 1) alkoholizm rozumiany jako uzależnienie od alkoholu definiowane wg WHO jako „zespół objawów somatycznych, behawioralnych i poznawczych, w których picie alkoholu staje się priorytetowe nad innymi, poprzednio ważnymi zachowaniami" (Cierpiałowska, 2000, s. 48). Zmienna ta mierzona była kwestionariuszem MAST, w którym wynik 4 pkt i powyżej diagnozował osobę badaną jako alkoholika; 2) wiek rozpoczęcia picia definiowany całkowitymi latami życia w chwili rozpoczęcia nałogowego picia alkoholu; 3) czas uzależnienia definiowany całkowitymi latami trwania uzależnienia, tzn. okres od momentu rozpoczęcia picia do momentu jego całkowitego zaprzestania; 4) czas abstynencji definiowany całkowitymi latami trwania abstynencji; 5) przestępczość definiowana jako naruszanie przepisów prawnych orzeczonych na podstawie wyroku Sądu; 6) liczba wyroków definiowana całkowitą liczbą prawomocnych wyroków; 7) wiek pierwszego wykroczenia przeciw prawu definiowany całkowitymi latami życia w chwili popełnienia pierwszego wykroczenia przeciw prawu.

Zmienne niezależne badane były na podstawie dwóch ankiet. Ankieta pierwsza koncentrowała się na pytaniach o zmienne niezależne związane z alkoholizmem, natomiast ankieta druga dotyczyła zmiennych niezależnych związanych z przestępczością.

Zmienną niezależną – uzależnienie od alkoholu – badano przy użyciu kwestionariusza Michigan Alkoholizm Screening Test – MAST. Uzyskanie wyniku 3 pkt lub mniej świadczyło, że osoba badana nie jest alkoholikiem, wynik 4 pkt – prawdopodobnie jest alkoholikiem lub ma poważne problemy z nadużywaniem alkoholu, a uzyskane 5 pkt lub więcej świadczyło o tym, że osoba badana spełnia kryteria alkoholizmu. Średni wynik w tym kwestionariuszu w grupie osób badanych wyniósł 31,1 pkt.

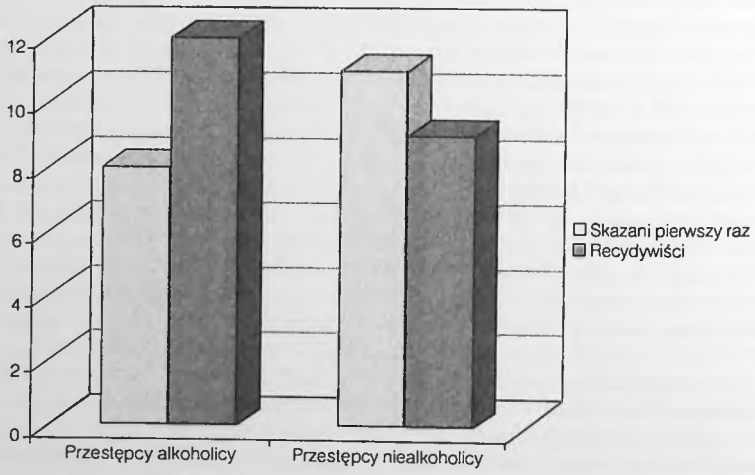
Zmienną zależną – statusy tożsamości – badano za pomocą kwestionariusza Statutów Tożsamości skonstruowanego na potrzeby niniejszego badania na podstawie ankiety wywiadu do badania tożsamości M. Berzonsky'ego. Kwestionariusz składał się z 27 twierdzeń dotyczących wierzeń, przekonań i sposobów postępowania. Na każde ze stwierdzeń kwestionariusza badani mogli udzielić jednej z pięciu możliwych odpowiedzi słownych, którym odpowiadały cyfry: 5 – bardzo do mnie pasuje; 4 – trochę do mnie pasuje; 3 – nie wiem, nie potrafię powiedzieć; 2 – bardziej nie pasuje niż pasuje do mnie; 1 – wcale nie pasuje do mnie. Dane surowe po przeliczeniu były wykorzystywane do dalszej analizy jako wskaźniki dla następujących czterech skal: skala 1 – orientacji na informacje; skala 2 – orientacji na normy; skala 3 – dyfuzji; skala 4 – zobowiązań. Wszystkie skale ujmują jakościowo przedstawione wcześniej aspekty przeżywanego przez młodego człowieka kryzysu tożsamości. Każda ze skal pozwala na wyodrębnienie przejawianych skłonności, powodujących osiąganie przez jednostkę określonego statusu tożsamości.

Badania zostały przeprowadzone w Zakładzie Karnym w Szczecinku. Badani otrzymywali kwestionariusze wraz z instrukcją objaśniającą sposób ich wypełniania, a także informację o braku oceniania odpowiedzi pod względem ich słuszności. Aby zachować anonimowość, kwestionariusze zostały wręczone osobom badanym w kopertach, które badani po wypełnieniu mieli zakleić. Taka procedura

badania miała zapewnić osobom badanym poczucie bezpieczeństwa. Przystępując do badania zakładano następujące trudności, które ewentualnie mogłyby mieć wpływ na wyniki badań: lęk przed zapisaniem w aktach osób badanych ich wyników badań, które mogłyby być użyte w późniejszym czasie przeciwko nim; lęk przed oceną. W celu uniknięcia i zminimalizowania pojawienia się wyżej wymienionych trudności, zastosowano następujące procedury: badacz dobrał do badania skazanych w sposób celowy pod względem miejsca zamieszkania, wykluczając z uczestnictwa w badaniu osoby pochodzące ze Szczecinka (badacz pochodzi z miasta, w którym były przeprowadzone badania); badani zostali poinformowani o celu badań i uzyskali wyraźną informację podkreślającą anonimowy charakter badań; psycholog zatrudniony w Zakładzie Karnym nie był obecny podczas przeprowadzania badań. Ze względów bezpieczeństwa drzwi do gabinetu psychologicznego, w którym odbywały się badania, były lekko uchylone, a psycholog w czasie przeprowadzania badań był obecny w dyżurce strażnika Oddziału.

W badaniu wzięło udział 40 młodych przestępców, po 20 w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. W grupie eksperymentalnej znaleźli się przestępcy nadużywający i uzależnieni od alkoholu, natomiast grupa kontrolna składała się z przestępców niealkoholików. Osoby przydzielano do grup według doboru parami, aby zmniejszyć wpływ zmiennych ubocznych niekontrolowanych na wyniki badań. Osoby badane pochodziły z różnych regionów Polski i były w wieku od 19 do 24 lat. Średnia wieku dla całej grupy wynosiła 21,6 lat. Większość badanych miało wykształcenie podstawowe – 30 osób; 6 badanych – zawodowe, 2 – niepełne średnie, 1 – wykształcenie średnie i 1 badany – niepełne podstawowe.

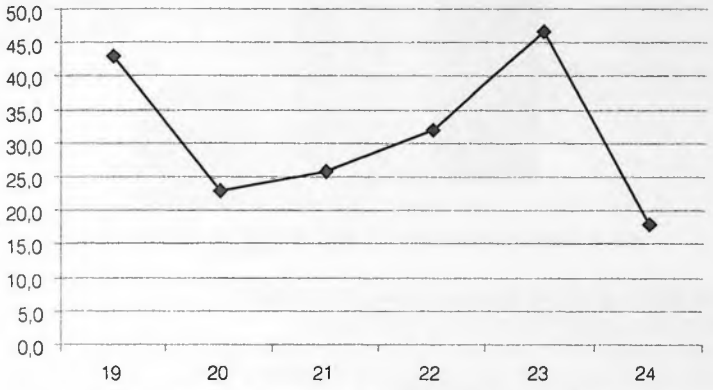
Rozkład skazanych po raz pierwszy i recydywistów w grupie osób badanych przedstawiał się następująco: wśród przestępców alkoholików skazanych po raz pierwszy było 8, natomiast recydywistów – 12, podczas gdy w grupie kontrolnej skazanych po raz pierwszy było 11, a recydywistów – 9. Graficzny rozkład liczebności przedstawiono na rys. 1.



Rys.1. Rozkład liczebności przestępców skazanych po raz pierwszy i recydywistów

W grupie przestępców alkoholików większość osób badanych popełniała już wcześniej wykroczenia przeciw prawu, natomiast w grupie kontrolnej większość osób odsiaduje wyrok w więzieniu po raz pierwszy.

Interesujące wyniki badań uzyskano porównując nasilenie alkoholizmu w poszczególnych grupach wiekowych. Najniższe wyniki uzyskały osoby w wieku 24 lat, natomiast najwyższe w wieku 19 i 23 lat.



Rys. 2. Średnie wyniki w kwestionariuszu MAST w grupach wiekowych wśród przestępców alkoholików

Statusy tożsamości badano za pomocą Kwestionariusza Statusów Tożsamości, w którym wyróżniono cztery skale: skala 1 – Orientacji na informację, skala 2 – Orientacji na normy, skala 3 – Dyfuzji, oraz skala 4 – Zobowiązań.

W poszczególnych skalach grupy – eksperymentalna i kontrolna – uzyskały następujące wyniki:

Skala 1 kwestionariusza – Orientacji na informację – mierzy poziom orientacji na informację, nastawienie na zdobywanie informacji dotyczących własnej osoby, poprzez eksplorację ról.

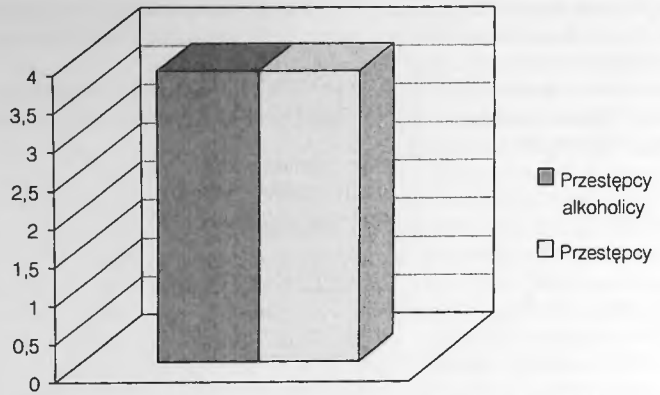
Średnie wyników dla grupy przestępców alkoholików i przestępców niealkoholików w tej skali przedstawiają się następująco:

- średnia wyników dla przestępców alkoholików wyniosła 3,8,
- średnia wyników dla przestępców niealkoholików wyniosła 3,8.

Powyższe wyniki dla obu grup ilustruje rysunek 3.

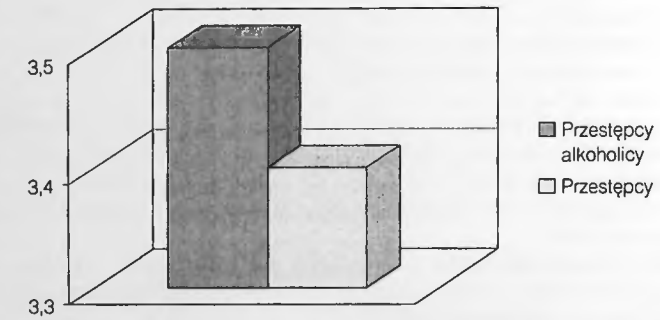
Z obliczeń w obu grupach wynika, że zarówno przestępcy alkoholicy, jak i przestępcy niealkoholicy wykazują równe nastawienie na zdobywanie informacji dotyczących własnej osoby. Można zatem przypuszczać, że alkoholizm nie zaburza procesu zdobywania informacji na swój temat. To, na ile informacje dotyczące siebie, są później zniekształcane pod wpływem mechanizmu rozpraszania i rozdwajania Ja w przypadku osób badanych z grupy eksperymentalnej, to zupełnie inna kwestia.

Skala 2 kwestionariusza – Orientacji na normy – mierzy stopień identyfikacji z późnodziecięcymi i wczesnomłodzieńczymi planami, przekonaniami oraz wartościami. Średnie (rys. 4) w skali orientacji na normy przedstawiają się następująco:



Rys. 3. Średnie wyników dla obu grup na skali orientacji na informacje

- dla osób z grupy eksperymentalnej wyniosła 3,5,
- dla osób z grupy kontrolnej wyniosła 3,4.



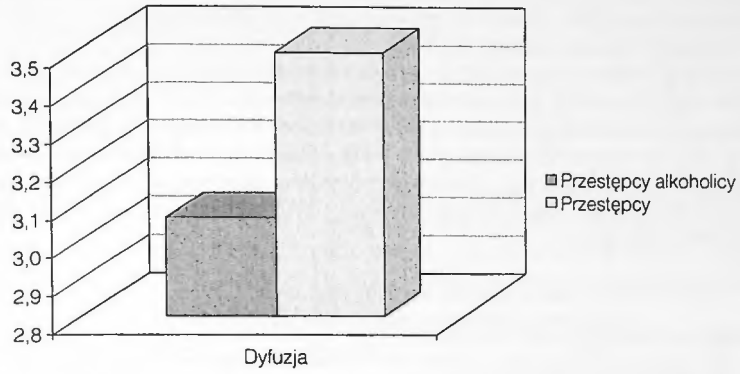
Rys. 4. Średnie wyniki dla grupy przestępców alkoholików i przestępców niealkoholików na skali orientacji na normy

W obu grupach osoby z grupy eksperymentalnej (alkoholicy) uzyskały nieznacznie wyższe wyniki od osób z grupy kontrolnej. Różnica ta jest jednak niewielka. Powyższy wynik mówi o tym, iż przestępcy alkoholicy nie różnią się w sposób znaczny od przestępców niealkoholików pod względem stopnia identyfikacji z późnodziecięcymi i wczesnomłodzieńczymi planami, przekonaniami oraz wartościami.

Skala 3 kwestionariusza – Dyfuzji – mierzy stopień rozproszenia w dokonywaniu wyborów odnoszących się do celów i planów życiowych. Rozproszenie jest związane z brakiem chęci lub niezdolności narzucenia jakiegokolwiek kierunku swojemu życiu.

Średnie wyników (rys. 5) dla przestępców alkoholików i przestępców niealkoholików na skali dyfuzji:

- średnia wyników dla osób z grupy eksperymentalnej wyniosła 3,1,
- średnia wyników dla osób z grupy kontrolnej wyniosła 3,5.



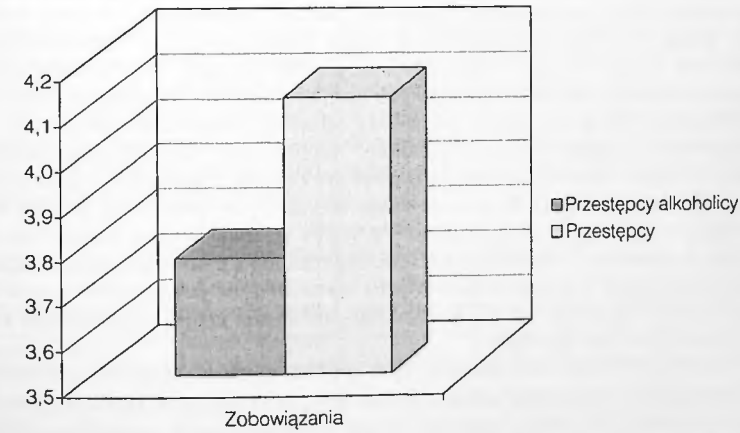
Rys. 5. Średnie wyników dla przestępców alkoholików i nicalkoholików na skali dyfuzji

Przestępcy alkoholicy mają niższe wyniki na skali dyfuzji od przestępców nie-alkoholików. Oznacza to, że alkoholicy przejawiają większą chęć lub zdolność do nadania swojemu życiu jakiegoś kierunku. Najprawdopodobniej wiąże się to z planami wyzwolenia się z nałogu i utrzymaniem abstynencji.

Skala 4 kwestionariusza – Zobowiązań – mierzy stopień eksploracji ról i możliwych alternatyw.

Średnie wyników (rys. 6) na skali zobowiązań są następujące:

- dla osób z grupy eksperymentalnej wyniosła 3,8,
- dla osób z grupy kontrolnej wyniosłą 4,1.



Rys. 6. Średnie wyników przestępców alkoholików i nicalkoholików na skali zobowiązań

Osoby z grupy eksperymentalnej (alkoholicy) mają niższe wyniki na skali zobowiązań od osób z grupy kontrolnej (niealkoholicy). Świadczy to, że przestępcy alkoholicy znacznie mniej eksperymentują z rolami i dokonują mniej eksploracji w zakresie możliwych alternatyw niż przestępcy niealkoholicy.

Na początku badań kolejno założono, że:

– Wczesny wiek rozpoczęcia picia sprzyja większej dyfuzji tożsamości.

Aby zweryfikować powyższe założenie, należało sprawdzić, czy istnieje związek między zmienną zależną: wynik na skali Statusów Tożsamości, a zmienną niezależną, jaką jest wiek rozpoczęcia picia, wiek życia, który w badaniu jest zmienną kontrolowaną przez badacza. Ponieważ wszystkie zmienne są wyrażone na skali interwałowej jako współczynnik korelacji użyto r-Pearsona. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Tabela korelacji wyników na skali „Wiek życia" i „Wiek rozpoczęcia picia" a wyników na skalach kwestionariusza Statusów Tożsamości

Skala	Wiek życia		Wiek rozpoczęcia picia	
Wyniki na skalach kwestionariusza Statusów Tożsamości	r	p	R	p
Skala1-orientacja na informację	**0.61***	**0.00**	–0.01	0.93
Skala2-orientacja na normy	0.12	0.44	0.05	0.75
Skala3-dyfuzja	0.07	0.67	**–0.31***	**0.05**
Skala4-zobowiązania	**0.51***	**0.00**	**–0.47***	**0.00**

* różnice istotne statystycznie na poziomie $p < 0.05$

Wyniki badań świadczą, że skala 1 – orientacji na informacje i skala 4 – zobowiązań korelują istotnie statystycznie (korelacja dodatnia) z wiekiem osób badanych. Skala zobowiązań koreluje istotnie statystycznie (korelacja ujemna) z wiekiem rozpoczęcia picia, podobnie jak skala dyfuzji. Oznacza to, że im starsze osoby badane, tym wyższe wyniki na skali orientacji na informacje i zobowiązań, a im młodsze osoby, tym wyższe wyniki na skalach zobowiązań i dyfuzji. Wyniki te oznaczają, że starsze osoby uzyskują wyższy wynik na skali 1 – nastawienia na informację, a także wyższe wyniki na skali 4 – zobowiązań. Są to wyniki zgodne z oczekiwaniami, ponieważ wykazują, że w miarę upływu lat zwiększa się liczba zobowiązań, których podejmuje się młody człowiek (obowiązki związane z pracą zawodową, z założeniem i utrzymaniem rodziny itd.). Stwierdzone zależności między wiekiem rozpoczęcia picia a poziomem dyfuzji tożsamości (skala 3) oraz liczbą zobowiązań (skala 4) potwierdzają wcześniejsze założenie. Osoby, które wcześnie w swym życiu rozpoczęły nałogowe picie, mają wyższe wyniki na tych skalach, co oznacza, że posiadają bardziej rozproszoną tożsamość, choć podejmują więcej zobowiązań w życiu (wyższy wynik na skali 4) w porównaniu z osobami, które później rozpoczęły używanie alkoholu. Być może, grupa ta podejmuje zobowiązania, ale ich nie wypełnia.

– Im dłuższy czas uzależnienia, tym głębszy poziom choroby alkoholowej i większa dyfuzja tożsamości związana z brakiem decyzji na przyszłość oraz brakiem eksploracji ról. Należało sprawdzić, czy istnieje związek pomiędzy zmienną zależną: wynik na skalach Statusów Tożsamości, a zmienną niezależną, jaką jest czas uzależnienia (tab. 2).

Tabela 2. Tabela korelacji wyników na skali „Czasu uzależnienia" a wyników na skalach Statusów Tożsamości

Skala	Czas uzależnienia	
Wyniki na skalach kwestionariusza Statusów Tożsamości	R	p
Skala 1-orientacji na informację	0.00	0.98
Skala 2-orientacji na normy	–0.04	0.79
Skala 3-dyfuzji	–0.16	0.33
Skala 4-zobowiązań	–0.23	0.16

Otrzymane wyniki korelacji są bardzo niskie i nieistotne statystycznie. Można zatem stwierdzić, że nie istnieje związek między czasem uzależnienia osób badanych a statusami tożsamości, jakie osiąga jednostka. Wyniki te nie są zgodne z oczekiwaniami. Związane to może być z wielkością grupy badawczej lub innymi, nieznanymi czynnikami zakłócającymi.

– Im dłuższy czas abstynencji, tym większe zmiany w zakresie osiąganego przez jednostkę statusu tożsamości.

W tym przypadku należało sprawdzić, czy istnieje związek pomiędzy zmienną zależną: wynikami na skalach Statusów Tożsamości, a zmienną niezależną, jaką jest czas abstynencji (tab. 3).

Tabela 3. Tabele korelacji wyników na skali „Czas abstynencji" a wyników na skalach Statusów Tożsamości

Skala	Czas abstynencji	
Wyniki na skalach kwestionariusza Statusów Tożsamości	r	p
Skala 1-orientacji na informację	0.05	0.75
Skala 2-orientacji na normy	0.05	0.77
Skala 3-dyfuzji	–0.19	0.24
Skala 4-zobowiązań	–0.08	0.65

Otrzymane korelacje, podobnie jak w poprzednim przypadku, są bardzo niskie i nieistotne statystycznie. Można zatem stwierdzić, że nie istnieje związek pomiędzy tożsamością osób badanych a długością ich okresu abstynencji.

Aby zweryfikować następne dwa założenia, należało sprawdzić, czy rozkład zmiennych niezależnych: liczba wyroków i wiek popełnienia pierwszego przestępstwa jest rozkładem normalnym. W tym celu przeprowadzono test W Shapiro-Wilka. Wyniki zawiera tabela 4.

Tabela 4. Wyniki testu normalności rozkładu

Dane	N	W	p
Wiek popełnienia pierwszego wykroczenia	39	0.90	< 0.001
Liczba wyroków	40	0.70	< 0.001

Ponieważ obie zmienne nie mają rozkładu normalnego (wynik testu W w obu przypadkach istotny, każe odrzucić założenie o normalności rozkładu), do sprawdzenia istotności różnic użyto testu U Manna-Whitneya.

– Uzależnienie od alkoholu wpływa w sposób znaczący na liczbę popełnianych wykroczeń i różnicuje grupę przestępców alkoholików od grupy przestępców nieałkoholików.

W pierwszym kroku analizy należało sprawdzić różnice w liczbie wyroków dla obu grup (tab. 5). Następnie należało sprawdzić istotność statystyczną otrzymanej różnicy. Wykorzystano do tego celu test U Manna-Whitneya (tab. 6).

Tabela 5. Średnia liczba wyroków w obu grupach

Grupy	Średnia liczba wyroków
Przestępcy alkoholicy	2.5
Przestępcy niealkoholicy	1.5

Tabela 6. Wyniki testu istotności statystycznej różnic

Test U, Wartość Z i poziom p	U	Z	poziom p
Liczba wykroczeń	117	2.25	0.03

Wynik ten oznacza, że różnica jest istotna statystycznie. Potwierdza to założenie mówiące o tym, że przestępcy alkoholicy popełniają więcej wykroczeń przeciw prawu od przestępców niealkoholików. Można w dalszym wnioskowaniu interpretować tę różnicę następująco: stopień uzależnienia od alkoholu znacząco wpływa na liczbę popełnianych wykroczeń.

– Uzależnienie od alkoholu wpływa na wiek popełnienia pierwszego wykroczenia przeciw prawu i różni w sposób znaczący grupę przestępców alkoholików od grupy przestępców nieakoholików. W celu porównania wyników badań uzyskanych przez obie grupy sprawdzono najpierw, czy występują między nimi różnice.

Tabela 7. Średni wiek popełnienia przestępstwa w obu grupach

Grupy	Średni wiek popełnienia pierwszego wykroczenia
Przestępcy alkoholicy	15.4
Przestępcy niealkoholicy	17.0

Porównania świadczą, że przestępcy alkoholicy średnio ponad półtora roku wcześniej popełniają karalne wykroczenie. Aby sprawdzić, czy otrzymana różnica jest istotna statystycznie, znając założenia o normalności rozkładu zmiennej zależnej, przeprowadzono test U Manna Whitneya (tab. 8).

Tabela 8. Wynik testu istotności statystycznej różnic

Test U, Wartość Z i poziom p	U	Z	poziom p
Wiek popełnienia przestępstwa	98	–2.58	0.01

Wyniki testu U Manna Whitneya wykazują, że przestępcy alkoholicy różnią się istotnie od przestępców niealkoholików pod względem wieku, w którym popełniają pierwsze wykroczenie. Potwierdza to założenie mówiące o tym, że stopień uzależnienia od alkoholu ma wpływ na obniżenie wieku popełnienia pierwszego wykroczenia przeciw prawu.

Wnioski

Niniejszy artykuł miał na celu określenie różnic w zakresie statusów tożsamości, rozumianych jako style rozwiązywania kryzysu tożsamości w grupie nadużywających i uzależnionych od alkoholu młodych przestępców.

Na podstawie przedstawionych analiz można stwierdzić, że:

1. Starsze osoby są bardziej nastawione na informację i zobowiązania. Przejawiają większą tendencję do zadawania sobie pytań tożsamościowych typu: „Kim jestem?", „Jakie jest moje miejsce w świecie?" itd. Są one bardziej nastawione na zdobywanie informacji na temat samych siebie, co pośrednio może wskazywać, że dokonują większej autorefleksji, w celu zebrania jak najwięcej informacji związanych z własną osobą. W miarę upływu lat zwiększa się również liczba eksploracji różnych ról i możliwych alternatyw. Im starsza osoba badana, tym większa liczba zobowiązań, których się podejmuje. Jest to naturalna konsekwencja rozwojowa, której podlegają też przestępcy, ponieważ starsze osoby podejmują nowe role związane z rozpoczęciem pracy zawodowej, byciem mężem i ojcem, a także związanych z tym obowiązków.

2. Osoby, które wcześnie rozpoczęły nałogowe picie alkoholu, mają bardziej rozproszoną tożsamość i podejmują więcej zobowiązań w życiu. Są to sprzeczne ze sobą wyniki, ponieważ większe zobowiązanie wiąże się z braniem odpowiedzialności za swoje decyzje, plany i podejmowane cele. Natomiast rozproszenie dotyczy niezdolności bądź braku chęci w dokonywaniu wyborów odnoszących się do celów i planów życiowych. Wiąże się to z okresem przed kryzysem tożsamości, natomiast dla kryzysu tożsamości charakterystyczne są właśnie podejmowane zobowiązania na przyszłość.

3. Zarówno długość okresu uzależnienia, jak i abstynencji nie wpływa znacząco na zmianę w zakresie osiąganych statusów tożsamości. Wyniki takie mogły być związane z wielkością grupy badawczej lub innymi, nieznanymi czynnikami zakłócającymi.

4. Przestępcy uzależnieni od alkoholu popełniają częściej wykroczenia przeciw prawu niż przestępcy niealkoholicy. Jest to po części naturalną konsekwencją nałogowego picia alkoholu, ponieważ znając działanie alkoholu na ośrodkowy układ nerwowy oraz jego wpływ na procesy poznawcze, większość popełnianych wykroczeń młodzi alkoholicy przestępcy dokonują będąc pod wpływem alkoholu.

5. Przestępcy alkoholicy średnio ponad półtora roku wcześniej niż przestępcy niealkoholicy popełniają karalne wykroczenie. Oznacza to, że alkoholizm (podobnie jak w przypadku liczby wyroków) wpływa znacząco na obniżenie wieku popełnienia pierwszego wykroczenia przeciw prawu.

Przypisy

[1] Erikson jest jedynym przedstawicielem wśród teoretyków psychoanalitycznych, którzy rozpatrują rozwój człowieka w całym jego cyklu życia. Jego teoria reprezentuje popularny obecnie nurt psychologii *life-span*.

[2] Warto w tym miejscu wspomnieć, że Erikson nie zakłada, że sposób, w jaki jednostka rozwiązuje konflikty w określonej fazie rozwojowej, przesądza o rozwiązaniach w fazach następnych. Rzecz jasna, jednostka wykorzystuje zdobyte uprzednio doświadczenia czy zdolności, nie

mniej jednak musi mieć świadomość tego, że następujące po sobie fazy implikują jakościowo nowe problemy, które niczym wyzwanie wymagają nowych, specyficznych dla siebie sposobów rozwiązania.

[3] Erikson nadaje ego zupełnie inne znaczenie aniżeli czynił to Freud, chociaż obaj byli psychoanalitykami. Ego u Eriksona nie pełni funkcji pośredniczącej między Id a Superego. Jest strukturą niezależną, autonomiczną, dynamizującą funkcjonowanie jednostki.

[4] Jedno z najpełniejszych i najbardziej pouczających zastosowań kategorii tożsamości negatywnej dotyczy u Eriksona analizy biografii Marcina Lutra.

Literatura

Bohomolec E.: *Proces separacji i indywiduacji*. „Nowiny Psychologiczne" 1988, nr 5

Brzezińska A.: *Psychologia rozwoju człowieka*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia – podręcznik akademicki*. GWP, Gdańsk 2000

Brzeziński J.: *Metodologia badań psychologicznych*. PWN, Warszawa 1984

Cekiera Cz.: *Człowiek wobec biologicznych i psychologicznych zagrożeń dzisiejszego świata*. W: M. Dudzińska, T. Borowska (red.): *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*. Eruditus, Poznań 1999

Cierpiałkowska L.: *Alkoholizm – przyczyny, leczenie, profilaktyka*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2000

Drat-Ruszczak K.: *Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia – podręcznik akademicki*. GWP, Gdańsk 2000

Erikson E. H.: *The life cycle: epigenesis of identity*. W: H. Fitzgerald (red.): *Developmental psychology*. New York 1970

Erikson E. H.: *Identity and life Cycle*. Norton and Company, New York: W.W. 1980

Erikson E. H.: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Dom Wyd. Rebis. Poznań 1997

Freud Z.: *Wstęp do psychoanalizy*. PWN, Warszawa 1935

Freud Z.: *Poza zasadę przyjemności*. PWN, Warszawa 1975

Jarymowicz M. (red.): *Studia nad spostrzeganiem relacji Ja-Inni: tożsamość, indywiduacja, przynależność*. Ossolineum, Wrocław 1988

Jarymowicz M.: *Tożsamość i współzależność*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia – podręcznik akademicki*. GWP, Gdańsk 2000

Kołakowska-Przełomiec H.: *Nieletni sprawcy zbrodni. Początki kariery przestępczej*. Wyd. IPSiR UW, Warszawa 1990

Kozielecki J.: (1997). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wyd. VII. Wyd. „Żak", Warszawa 1997

Lorenz K.: *Tak zwane zło*. PIW, Warszawa 1983

Mahler M., Pine F., Bergman A.: *The Psychological Birth of Human Infant*. New York 1975

Majchrzyk Z.: *Nieletni, młodociani i dorośli sprawcy zabójstw – analiza procesów motywacyjnych i dyspozycji osobowościowych*. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2001

Mellibruda J.: *System iluzji i zaprzeczenia*. „Świat problemów" 1993, nr 7, VII

Mellibruda J.: *Psycho-bio-społeczny model uzależnienia od alkoholu*. „Alkoholizm i Narkomania" 1997, nr 3

Oleszkowicz A.: *Kryzys młodzieńczy w wybranych teoriach rozwoju człowieka*. W: A. Oleszkowicz: *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*. Wyd. UW, Wrocław 1995

Poznaniak W.: *Teorie uczenia się społecznego jako model normalnego i zaburzonego funkcjonowania jednostki oraz grupy*. W: H. Sęk (red.): *Społeczna psychologia kliniczna*. PWN, Warszawa 1993

Rothbaum F., Weisz J. R.: *Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: a meta – analysis*. „Psychological Bulletin" 1994, nr 116

Sokolnik M.: *Psychoanaliza i Ja – kliniczna problematyka poczucia tożsamości*. Jacek Santorski&Agencja Wydawnicza, Warszawa 1992

Siemaszko A.: *Teoria anomii Roberta K. Mertona. Teoria neutralizacji Sykesa i Matzy*. W: A. Siemaszko: *Granice tolerancji – o teoriach zachowań dewiacyjnych*. PWN, Warszawa 1993

Stern D.: *Rozwój poczucia Ja z perspektywy psychologii poznawczej*. 1985

Stępień E., Wojcieszek K.: *Alkohol a polska młodzież*. Raport 1994, Warszawa 1995

Śmigiel J.: *Psychologiczne i społeczne wyznaczniki aktywności ludzi starych.* Instytut Psychologii UAM (niepublikowany maszynopis pracy doktorskiej), Poznań 2001

Urban B.: *Zachowania dewiacyjne młodzieży.* UJ, Kraków 1999

Weiner I.: *Zachowania przestępcze.* W: I. Weiner: *Zaburzenia psychiczne wieku dojrzewania.* PWN, Warszawa 1977

Wieczorek L.: *Przestępczość nieletnich jako jeden z przejawów patologii społecznej w Polsce końca XX wieku.* W: A. Nowak (red.): *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne.* Impuls, Kraków 2000

Witkowski L.: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia.* UMK,Toruń 1989

The styles of solving the identity crisis within young criminals who abuse alcohol – the academic deliberation with the description of the own research

In Developmental Psychology searching and forming an identity is the main and central existential problem of the late adolescence. Before the young human being is going to form its identity, will confront itself with the internal confusion and the result may be – by the lack of an appropriate support and a cooperation of adults – breaking the law, life within the "value" of the criminal world, alcoholism.

This article is an attempt to bring closer the topic of an identity crisis regarding to young criminals addicted to alcohol. The aim of this article was also, next to academic deliberations, the presentation of the own research results. They were the attempt to make the assessment of the differences within the identity status, defined as various styles of solving the identity crisis within the young criminals – alcoholics and non-alcoholics.

Anetta Jaworska
Pomorska Akademia Pedagogiczna

AKTYWNOŚĆ TWÓRCZA W ZAKŁADACH KARNYCH A POCZUCIE SENSU ŻYCIA WIĘŹNIÓW – SPRAWOZDANIE Z BADAŃ

Rzeczywistość społeczna, której świadkami i uczestnikami jesteśmy zwłaszcza w ostatnich dziesięcioleciach, musi budzić uzasadnione obawy, co do skuteczności dotychczasowych strategii resocjalizacyjnych. Do refleksji inspirują także nowe prądy w filozofii i psychologii, akcentujące już nie tylko holistyczne spojrzenie na jednostkę ludzką, wciąż jeszcze nie we wszystkich kręgach wychowawczych uwzględniane, lecz prezentujące ponadto podejście transpersonalne, sugerujące konieczność wykraczania człowieka poza samego siebie, poza realizm i racjonalizm, kładące nacisk na intrapsychiczne przeżycia jednostki ludzkiej. Prądy humanistyczne w pedagogice, uwzględniające niepowtarzalność jednostki kładą nacisk na rozwój twórczości, wyobraźni i kultywowanie doznań zmysłowych.

Przy braku realnych możliwości zatrudnienia, znużenie i wyrzeczenie się wszelkiej aktywności wśród osób osadzonych, stało się długim treningiem bezczynności w zakładach karnych. Bierność i bezczynność więźniów nie tylko zmniejsza szansę na ich skuteczną readaptację, ale potęguje postawy marazmu i wzrost zobojętnienia wobec własnego życia. Tymczasem potrzeba sensu życia jest podstawową siłą energetyzującą – popychającą i ukierunkowującą człowieka ku takim działaniom, które prowadzą do prawidłowego rozwoju, właściwego dla konkretnej osoby oraz ze względu na poziom funkcjonowania, możliwości, inne potrzeby, reprezentowany system wartości (Obuchowski, 1995, s. 254). Zrodzenie poczucia głębokiej beznadziejności i bezsensu dalszego trwania wywołuje nie tylko utratę motywacji do przemian, ale nierzadko prowadzi do tendencji samobójczych (Bielicki, 1978, s. 73), których rozmiary w zakładach karnych nie są już dla nikogo tajemnicą. Sens życia odgrywa więc rolę jednego z determinantów określających postępowanie człowieka i stanowi istotny warunek efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych.

Podstawową zasadą wychowania humanistycznego jest zasada czynienia prawdziwego dobra z życzliwością i szacunkiem dla drugiego człowieka. Kryminologia humanistyczna, musi więc bazować na wizji człowieka – *homo eligens* (człowieka wybierającego), według której najistotniejszą właściwością człowieka jest to, że dysponuje pewną sferą wolności i w ramach tej sfery musi i może decydować o swoim postępowaniu oraz o swoim trybie życia (Tyszkiewicz, 2001, s. 23). Przemiany w mentalności osób odpowiedzialnych za organizację odbywania kary pozbawienia wolności, przemiany w umysłach nowoczesnych funkcjo-

nariuszy i wychowawców więziennych, a więc tych, którzy nie pozostają ignorantami w zakresie rozwoju nauk społecznych, doprowadziły w wielu jednostkach penitencjarnych do zasadniczych zmian w podejściu do kary pozbawienia wolności i odbywających ją osób. Jednym z przejawów tych przemian jest aktywizacja twórcza osób odbywających karę pozbawienia wolności. To właśnie dzięki twórczości osadzeni mogą przyjmować aktywną rolę w formowaniu swojego życia i odzyskiwać poczucie kontroli nad tym, co robią.

W rozważaniach należy ustosunkować się do pojęcia twórczości, gdyż takie określenie działalności więźniów może budzić uzasadnione wątpliwości. E. Nęcka (1987) traktuje twórczość jako proces psychiczny, w rezultacie którego podmiot dochodzi do cennego wyniku charakteryzującego się trafnością, oryginalnością, niezwykłością, koniecznością i wartością estetyczną. Ustosunkowując się do tej definicji, trzeba przyznać, że więzienni twórcy stworzyli niewiele takich dzieł, które dałoby się dopasować do tak rozumianego pojęcia twórczości. Często bowiem pracom tym brak oryginalności i stanowią jedynie bardziej lub mniej udolne kopie wybitnych prac. Traktowanie ich jako niezwykłe wynika jedynie z tego, że tworzone są w niezwykłych warunkach i często z niezwykłych surowców. Słuszne obiekcje budzić może również wartość estetyczna tych wytworów.

Obok wymienionej definicji twórczości są i takie, jaką prezentuje T. Kocowski (1994), stwierdzający, że wystarczającym warunkiem, pozwalającym mówić o twórczości, jest występowanie aktywności twórczej, a A. Tokarz (1985, s. 127) za twórczość uznaje poszukiwanie różnorodności i różnorodność poszukiwań, które w warunkach izolacji więziennej stają się cechą najbardziej charakterystyczną. Zgodnie ze stanowiskiem humanizmu należy uznać, że wszyscy ludzie (a więc również skazani) mają pewien potencjał twórczy i mogą go przejawiać w różnych dziedzinach działalności i w różnym stylu. Pomoc w odkryciu własnego potencjału twórczego jest jednocześnie pomocą w urzeczywistnieniu własnych możliwości i znalezieniu alternatywy dla dotychczasowego stylu życia, dla monotonii i braku sensu w życiu. Twórczość jest wreszcie drogą ku wolności – wolności, której nie mogą ograniczyć kraty w oknach celi – wolności, do której tęsknią zarówno skazani, jak i ludzie spoza muru – wolności, która stanowi pewien specyficzny styl życia. Bogdan Suchodolski (1990, s. 145) napisał: *Twórczość jest jednocześnie tym typem życia, który nas pochłania i który chroni od przesytu i zniechęcenia; tym typem życia, który z odwagą przyjmuje ryzyko i który daje nam poczucie sensu istnienia, nawet jeśli może nadejść klęska. Dlatego wolność, którą odnajdujemy na drogach twórczości, nie jest nigdy wolnością, której ciężar wydawałby się zbyt wielki... Twórczość zapewnia nam wolność innego rodzaju; ludzie, którzy dojrzeli do życia twórczego, są nie tylko ludźmi gotowymi wytrzymać ciężar wolności – są rzeczywiście i autentycznie ludźmi wolnymi.*

Sztuka, także ta pisana przez małe „s", stając się dla człowieka źródłem samopoznania, otwiera przed nim, jak sądzę, wielkie perspektywy resocjalizacyjne. Jeśli prawdą jest, że sztuka ogólnie rozwija, pomaga w kształtowaniu odpowiednich postaw, zachowań i wrażliwości, należy wysnuć przypuszczenie, że jest ważnym elementem w procesie readaptacji społecznej.

Prezentowany artykuł ma na celu poznawczo-egzystencjalne ujęcie aktywności twórczej wśród skazanych w aspekcie roli, jaką odgrywa ona w procesie przywracania poczucia sensu osobom osadzonym w zakładach karnych – sensu, bez którego nie jest możliwy proces ich readaptacji społecznej.

Metodologia badań

Badanie poczucia sensu życia więźniów prowadziłam od kwietnia 2003 do lutego 2004, na terenie ośmiu zakładów karnych należących do Okręgowych Inspektoratów Służby Więziennej w Szczecinie oraz Gdańsku. W sumie w badanych zakładach przebywało ogółem 4396 skazanych, z czego 139 osób, zakwalifikowanych przez funkcjonariuszy Służby Więziennej do grupy twórców, zgodziło się wziąć udział w badaniach (cztery osoby spośród nich wypełniły przedstawione kwestionariusze w sposób uniemożliwiający ich rzetelną interpretację, dlatego zostały wyłączone z analizy statystycznej).

Przyjętym kryterium aktywności twórczej były wytwory własne lub czynne uczestnictwo w działalności kulturalnej – gra aktorska czy twórczość muzyczna, niezależnie od artystycznych walorów dzieła. Czynnikami weryfikującymi i ograniczającymi to kryterium było przebywanie w zakładzie karnym od co najmniej trzynastu miesięcy oraz paranie się twórczością powyżej roku i nie wcześniej niż od pierwszego roku pobytu w zakładzie.

Tak więc, opracowanie to przygotowano na podstawie przeprowadzonych terenowych badań empirycznych w grupie 270 osób, z których 135 zajmowało się różnymi rodzajami twórczości więziennej, a kolejne 135 stanowiło grupę osób nieaktywnych twórczo. Badania przeprowadziłam przy użyciu Kwestionariusz Poczucia Sensu Życia – PIL (*Purpose in Life Test,*), który jest dobrze znaną i często wykorzystywaną metodą w badaniach (Klamut, 2000, s. 77). Został on opracowany w 1963 roku przez J. C. Crumbaugha i L. T. Maholicka, do określania ilościowo stopnia zaspokojenia poczucia sensu życia. Sens życia autorzy definiują operacyjnie: to to, co bada omawiana skala. Do warunków polskich zaadaptowała go Z. Płużek.

Pełna wersja skali składa się z trzech części: ilościowej i dwóch jakościowych. Ponieważ podczas badań nie udało się uzyskać zamierzonej liczby kompetentnie i rzetelnie wypełnionych kwestionariuszy dotyczących skal jakościowych (z uwagi na duże braki wykształcenia skazanych, z których znaczna część posiadała wykształcenie niepełne podstawowe), w niniejszym opracowaniu wykorzystywana będzie jedynie skala ilościowa. Składa się ona z 20 twierdzeń. Do każdego odnosi się siedmiostopniowa skala odpowiedzi, określająca natężenie aprobaty osoby badanej względem prezentowanego twierdzenia. Cyfry najniższe oznaczają podstawę poczucia bezsensu, a najwyższe – nasilenie poczucia sensu życia. Wynik stanowi suma odpowiedzi na wszystkie twierdzenia. Skala ocen zawiera się więc w granicach od 20 do 140. Normy przyjęte dla mężczyzn mieszczą się w granicach 102 – 121.

Aktywność twórcza więźniów a poczucie sensu życia – badania własne

W poniższej analizie badań uwagę skupię głównie na interpretacji funkcjonalnej dotyczącej znaczenia aktywności twórczej więźniów, w zakresie poczucia sensu życia skazanych ułatwiających ich readaptację społeczną.

Sens życia odgrywa rolę jednego z determinantów określających postępowanie człowieka i stanowi istotny warunek samorealizacji, dając odpowiedź na py-

tanie: po co żyć i w jaki sposób postępować w życiu? Potrzeba sensu życia należy do potrzeb egzystencjalnych i bywa określana „potrzebą potrzeb", gdyż stanowi podstawową siłę popychającą i ukierunkowującą człowieka ku określonym działaniom zmierzającym do zaspokojenia innych potrzeb.

Poczucie sensu życia stanowi przestrzeń trudną do opisu psychometrycznego i nastręcza pewne problemy interpretacyjne, jakie wynikają ze złożoności problematyki oraz ujawniania przez respondentów jedynie treści uświadomionych. Jednak w rozważaniach o człowieku, a zwłaszcza człowieku przebywającym w warunkach „sensu utraconego", nie sposób pominąć wymiaru tak istotnego dla jego egzystencji. Poczucie sensu jest jednym z bardziej istotnych, jeżeli nie najważniejszym z komponentów funkcjonowania jednostki i zdaje się wykraczać poza wymiar psychiczny, stanowiąc już element wymiaru duchowego.

Zakres tego artykułu nie pozwala na dokonanie rozważań dotyczących funkcjonowania człowieka uwięzionego, w zakresie wymiaru biologicznego i psychicznego. Zaznaczę tylko, że wymiar biologiczny, czyli wszystkie te aspekty, których zadaniem jest utrzymanie człowieka przy życiu, w warunkach kary pozbawienia wolności są w zasadzie realizowane. Skazani mogą odżywiać się, spać, oddychać. Wyjątek stanowi realizowanie możliwości rozrodczych i zaspokojenia potrzeb seksualnych stanowiących dotkliwy aspekt deprywacyjny w zakładach karnych. Z wymiarem psychicznym więzienie prawie się nie liczy, w sposób najbardziej bezwzględny ograniczając potrzeby kontaktu emocjonalnego, przynależenia, miłości, szacunku ze strony innych, komunikacji ze światem i wreszcie, co jest faktem oczywistym, w potrzebę wolności. Czy w takich warunkach możliwe jest odnalezienie sensu życia, nie tylko przez sam fakt istnienia, ale istnienia, jako holistycznie pojmowanej jednostki ludzkiej, której obok wymiaru biologicznego i psychicznego, wymiar duchowy jest nieodłącznym komponentem? To właśnie z tym wymiarem najbardziej związana jest twórczość: tworzenie sztuki i tworzenie samego siebie (samorealizacja). Z wymiarem duchowym niewątpliwie związana jest religijność i, jak się wydaje, mogłaby ona stanowić czynnik głębokich i autentycznych przemian wewnętrznych i internalizacji wielu społecznie akceptowanych wartości. Nie zajmując się w tym miejscu religijnością skazanych, pragnę jedynie stwierdzić, że w innych prowadzonych przeze mnie, niepublikowanych jak dotąd badaniach – *zbawienie duszy*, uzyskało w percepcji i ocenie skazanych jedną z najniższych rang wśród wszystkich powszechnie uznawanych wartości, co zdaje się wskazywać, iż poczucia sensu życia, większość skazanych nie będzie skłonna odnajdywać w życiu wiecznym.

Wymiar duchowy jest dla skazanych wymiarem szczególnym, gdyż stanowi w więzieniu jedyny obszar całkowitej wolności i zawsze ukierunkowuje człowieka na poszukiwanie sensu. V.E. Franki (1978, s. 15) pisze: Człowiek nie jest twórcą sensu życia, lecz odkrywa go w danej mu rzeczywistości. Poczucie sensu życia, jest więc względne i zależy nie tyle od okoliczności życia, ile od doświadczającego ich człowieka. Poczuciu sensu zawsze towarzyszy uczucie satysfakcji, spełnienia i szczęścia.

Tylko wówczas, gdy człowiek ma poczucie sensu, może skutecznie funkcjonować, tworzyć i żyć. Określenie oraz porównanie poziomu poczucia sensu życia

twórców więziennych i ich nieaktywnych twórczo współwięźniów, może zatem pomóc w określeniu wartości tworzenia i skuteczności funkcjonowania, przynajmniej w warunkach pozbawienia wolności. Podejmując się zadania określenia poziomu poczucia sensu życia wśród skazanych, posłużyłam się opisanym już testem PIL. Zsumowane wyniki odpowiedzi skazanych, na 20 twierdzeń zawartych w teście, stały się podstawą do określenia intensywności poczucia sensu życia w badanych grupach. Rozpiętość wyników ogólnych może się wahać w granicach 20 – 140. Wyniki między 121 – 102 dla mężczyzn mieszczą się w granicach normy. Związki pomiędzy poczuciem sensu a aktywnością przejawianą w zakładach karnych, ustaliłam porównując dwie grupy skazanych: aktywnych i nieaktywnych twórczo przy zastosowaniu testu *t Studenta*. Dla każdej z grup ustaliłam też średnią statystyczną i odchylenie standardowe zamieszczone w tabeli 1.

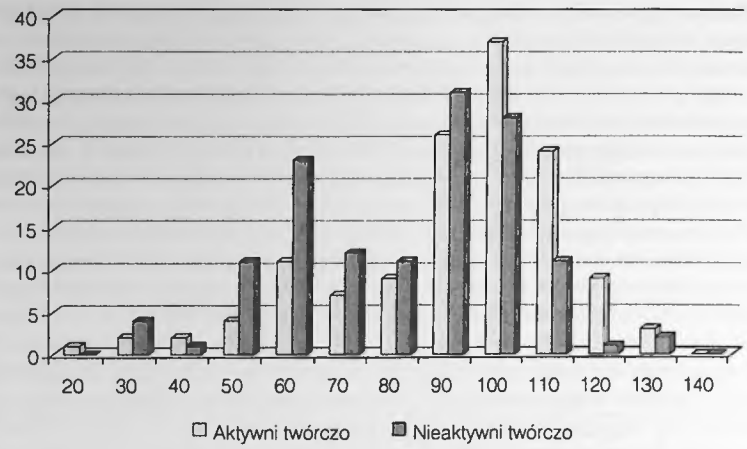
Tabela 1. Średnie wyników (M) oraz odchylenie standardowe (SD) uzyskane w teście PIL skazanych aktywnych twórczo (N=135) oraz nieaktywnych twórczo (N=135)

Poczucie sensu życia	Aktywni twórczo		Nieaktywni twórczo		Wynik t Studenta	Poziom istotności
	M	SD	M	SD		
	96,44	20,71	86,76	20,88	3,828047	< 0,001

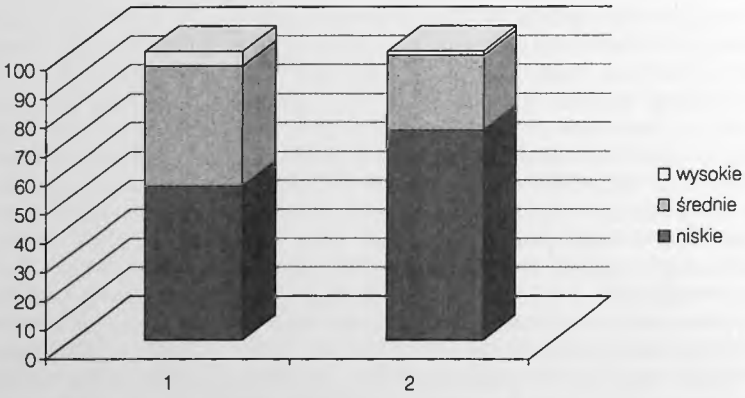
Źródło: Badania własne

Ogólne średnie statystyczne określone w teście PIL, zarówno osób aktywnych twórczo, jak i niewykazujących aktywności twórczej, są zdecydowanie niższe od przyjętych norm, a cały ich rozkład (zob. wykres 1) przesunięty jest w kierunku wyników niskich, co świadczy o niskim poziomie odczuwania sensowności własnego istnienia w obu grupach. Porównanie średnich wyników w badanych grupach ujawniło jednak, istotną statystycznie zależność pomiędzy aktywnymi działaniami twórczymi a poczuciem sensu życia. Ogólny poziom poczucia sensowności istnienia wśród twórców więziennych, jest co prawda niezadowalająco niski (95,40 – a więc poniżej normy), lecz i tak relatywnie i w sposób statystycznie istotny wyższy niż wśród skazanych nieaktywnych twórczo (87,04). Taki rezultat sugeruje stwierdzenie, że częstą reakcją w warunkach izolacji penitencjarnej jest wycofanie się i apatia, prowadzące do zablokowania aktywności i poczucia bezsensowności istnienia. Jednak aktywność twórcza, stając się dla skazanych rodzajem pasji, może w istotnym zakresie wypełnić życiową pustkę, przynajmniej w warunkach zakładu zamkniętego. Ponieważ pozytywna realizacja sensu życia jest bezpośrednio związana z zaangażowaniem w podjęte działanie, skazani, wykazujący aktywność twórczą, w subiektywnie wyższym stopniu odczuwają satysfakcję z życia. Fakt ten prawdopodobnie jest warunkowany podejmowaniem przez nich aktywnych działań w kierunku realizacji istotnych dla siebie wartości: wyobraźni, zdolności, piękna, uznania wśród ludzi. Ich indywidualne zaangażowanie w realizację wybranych wartości sprzyja intensywności poczucia sensu.

Do omówienia poczucia sensu życia wśród skazanych aktywnych i nieaktywnych twórczo niezbędna jest także interpretacja rozkładu wyników uzyskanych w teście PIL.



Wykres 1. Rozkład wyników, skazanych aktywnych i nieaktywnych twórczo, uzyskanych w teście PIL
Źródło: Badania własne



Wykres 2. Procentowy rozkład zakresów wyników uzyskanych w teście PIL skazanych aktywnych twórczo (N=135) oraz niewykazujących aktywności twórczej (N=135)[1]

Wyniki zaprezentowane na wykresie 2 przyjmują empiryczny rozkład w granicach 28–136 w grupie skazanych aktywnych twórczo oraz w granicach 33–131 wśród skazanych niewykazujących aktywności twórczej, skrajne wyniki uzyskane w obu grupach przybierają więc podobny charakter. Powyższy rozkład wyników pozwala zauważyć, że największa liczba skazanych zarówno aktywnych jak i nieaktywnych twórczo osiągnęła wyniki pomiędzy 90 – 110, jednak następna w kolejności liczba osób wśród więziennych twórców układa się prawostronnie (110–120), a wśród nieaktywnych twórczo wyraźnie lewostronnie (80–90). Jed-

Tabela 2. Procentowy rozkład oraz średnie statystyczne (M) wyników uzyskanych w teście PIL skazanych aktywnych twórczo (N=135) oraz niewykazujących aktywności twórczej (N=135)

Uzyskane wyniki	N		%		M	
	Aktywni twórczo	Nieaktywni twórczo	Aktywni twórczo	Nieaktywni twórczo	Aktywni twórczo	Nieaktywni twórczo
Wyniki niskie < 102	72	98	33,33	72,59	82,68	78,39
Wyniki w granicach normy 102-121	56	35	41,48	25,92	110,27	107,66
Wyniki wysokie > 121	7	2	5,19	1,48	127,43	131

Źródło: Badania własne

nocześnie należy podkreślić, co prezentuje wykres 2 oraz tabela 2, że 45 wyników (33,33%) wśród skazanych wykazujących aktywność twórczą oraz 55 wyników (40,74%) wśród nieaktywnych twórczo, mieszczą się poniżej średniej empirycznej mierzonej oddzielnie dla każdej z grup.

Analizując dalej rozkład wyników, trzeba odnotować, że osadzeni przejawiający działalność twórczą osiągnęli 53,33% wyników niskich, a więc poniżej 102 (72 osoby), 41,48% wyników mieszczących się w granicach normy (56 osób) i 5,19% wyników wysokich, a więc powyżej 121 (7 skazanych). Wśród skazanych nieaktywnych twórczo pojawiło się natomiast 72,59% wyników niskich (98 osób), 25,92% w granicach normy i tylko 1,48% wyników wysokich (2 osoby). Średnia wyników niskich wyniosła 82,68 wśród twórców więziennych i 78,39 wśród skazanych nieprzejawiających aktywności twórczej, średnia wyników wysokich jest co prawda wyższa wśród osób nieaktywnych twórczo, jednak w tym zakresie wyników znalazło się tylko dwóch skazanych. Dane te wyraźnie wskazują nie tylko na istotnie większą intensywność poczucia sensu życia wśród skazanych zajmujących się sztuką, ale świadczą również, że ich wyniki częściej oscylują wokół normalnych oraz relatywnie często wśród wysokich, co w minimalnym stopniu występuje wśród osób nieaktywnych twórczo.

Wyniki uzyskane w teście PIL w sposób zauważalny i statystycznie istotny unaocznily fakt, że aktywność twórcza w zakładach karnych pozwala na odnalezienie w życiu sensu, w wypadku skazanych, często sensu utraconego. Zgodnie z jednym z twierdzeń zawartych w kwestionariuszu, ich życie rzadziej bywa zupełnie szare i częściej miewa w sobie coś podniecającego. Poprzez nadanie wartości temu, co robią i nadanie trwałości ich poczynaniom, twórczość w wielu wypadkach zapobiega bierności i apatii, a dzięki niej osadzeni mogą przyjmować aktywną rolę w samodoskonaleniu i poszukiwaniu sensu życia, przynajmniej w warunkach izolacji penitencjarnej.

Warunkiem skutecznego funkcjonowania w świecie i chęci dokonania w sobie przemian jest poczucie sensowności istnienia. Określenie poziomu poczucia sensu życia twórców więziennych pomogło w określeniu wartości tworzenia dla samej odizolowanej od normalnego świata jednostki. Jak bowiem człowiek może zabiegać o rozwój i dokonanie w sobie prospołecznych przeobrażeń, jeśli nie widzi nawet sensu, by dalej żyć.

Ogólne wyniki badań świadczą o niskim poziomie odczuwania sensu własnego życia w całej populacji skazanych. Jednak poziom sensu życia więziennych twór-

ców, choć nadal pozostaje niepokojąco niski, jednak zdecydowanie wyróżnia ich spośród innych nietworzących współwięźniów. Fakt ten sugeruje, że aktywność twórcza, stając się dla skazanych rodzajem pasji, dzięki przyjęciu aktywnej roli może w istotnym zakresie wypełnić życiową pustkę, przynajmniej w warunkach zakładu zamkniętego. Niemal każdy z więźniów odbywających długoterminowe wyroki odkrywa w sobie jakiś talent. Często dzieje się tak, że zamiłowania twórcze pojawiają się dopiero w więzieniu. Na ogół skazani zaczynają tworzyć, aby zabić nudę, później pojawia się pasja i autentyczne zainteresowanie sztuką, które często nie ustają po opuszczeniu zakładu. Dla artystów więziennych tworzenie jest drogą samookreślania, odnajdywania się we wrogim środowisku, robienia czegoś, co nie jest pozbawione wartości. Twórczość wzmacnia motywację do rozpoczynania nowych rzeczy, dodaje chęci kształtowania i formowania w celu tworzenia czegoś nowego oraz – co jest bardzo ważne – chęci poszukiwania prawdy i sensu w życiu.

Przypisy

[1] Grupę 1 stanowią skazani aktywni twórczo, a grupę 2 nieaktywni twórczo

Literatura

Bielicki E.: *Psychospołeczne uwarunkowania samobójstw dokonanych*. Wyd. WSP, Bydgoszcz 1978

Franki V.E.: *Psychoterapia dla każdego*. Instytut Wyd. PAX, Warszawa 1978

Klamut R.: *Cel, Czas, Sens Życia*. KUL, Lublin 2000

Limont W.: *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastyczne*. Wyd. UMK, Toruń 1994

Nęcka E.: *Proces twórczy i jego ograniczeni*. „Rozprawy Rehabilitacyjne" 1987, nr 134, wyd. UJ, Kraków

Obuchowski K.: *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995

Suchodolski B.: *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa 1990

Tokarz A.: *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wyd. Ossolineum, Wrocław 1985

Tyszkiewicz Z.: *Pamiętniki recydywistów*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2001, nr 30 (specjalny).

Creative activities in penitentiary institutions and prisoners' sense of life consciousness

The article is a compilation of empiric research outcomes relating to pedagogical influence of educational function of art (as social readjustment mean) on the sentenced people. The research was carried out in 2003–2004 in seven penitentiaries.

The presented theory and analysis refer to one of the most important determinants describing the readiness of the condemned for pro-social changes. As the research results show, the level of prisoners' sense of life is rather low but the level of creatively active ones distinguish them positively from among their companions.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2007

Urszula Dernowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

BADANIA JAKOŚCIOWE W PEDAGOGICE: CECHY I WYBRANE STRATEGIE JAKOŚCIOWYCH BADAŃ TERENOWYCH

Artykuł powstał z myślą o studentach pedagogiki zainteresowanych jakościowym paradygmatem badań. Celem artykułu jest przedstawienie ważniejszych cech badań jakościowych oraz etnografii i fenomenologii jako wybranych strategii jakościowych badań terenowych, którymi można się posługiwać w badaniach edukacyjnych.

Zgodnie z Karlem R. Popperem (2002), nauka nie stanowi systemu pewnych, czy dobrze ustalonych zdań. Nie jest też wiedzą (Platońską *epistēmē*), nie może bowiem sobie rościć pretensji do osiągnięcia prawdy lub jej substytutu – prawdopodobieństwa, czyli niedoskonałej pewności. I chociaż nie może ona osiągnąć ani prawdy, ani prawdopodobieństwa, poszukiwanie prawdy, swoisty „aletotropizm", dążenie do wiedzy, wciąż pozostają najwyższymi pobudkami odkrycia naukowego (por. Stróżewski, 1995). Wiedza o świecie realnym jest jednak zawsze niepełna, prowizoryczna, podważalna, „hipotetyczna" (Sozański, 1995). Nie istnieją fakty *per se*, a jedynie nasze interpretacje rzeczywistości. Toteż, twierdzi Lyotard, zasadniczym celem nauki nie jest utrzymanie odpowiedniości z rzeczywistością, lecz wskazywanie różnic i sprzeczności w naszych wersjach świata (za: Konarzewski, 2000).

Wszelkie badania społeczne opierają się na zdolności istot ludzkich do prowadzenia obserwacji uczestniczącej. Obserwacja i interpretacja tego, co dzieje się wokół nas, są naturalną formą naszej aktywności w świecie. Jako gatunek zostaliśmy ewolucyjnie zaprogramowani w taki sposób, że możliwe stało się przejście od „chaosu" do „kosmosu", a więc dostrzeganie ładu, porządku w otoczeniu właśnie dzięki zdolności do prowadzenia obserwacji. By przetrwać, musimy obserwować, interpretować, poszukiwać wyjaśnień i sensów, przewidywać swoje przyszłe położenie, rozumować. Kiedy w życiu codziennym jednostka rozpoznaje poszczególne zdarzenia, przede wszystkim „skłonna jest swą reakcję zamykać (i tak w rezultacie czyni) w ramach interpretacji należących do typu, który można nazwać pierwotnym. (...) Niezależnie od stopnia zorganizowania, ramy interpretacji należące do pierwotnego typu pozwalają posługującej się nimi osobie na usytuowanie, po-

strzeżenie, zidentyfikowanie i nazwanie z pozoru nieskończonej liczby konkretnych zdarzeń, które są nimi objęte" (Goffman, 1984, s. 363).

Stanowimy także integralną część badanego świata, toteż „nie uciekniemy przed zdroworozsądkową wiedzą oraz takimi metodami badań. (...) Działamy w świecie społecznym i w dodatku jesteśmy w stanie zastanawiać się nad sobą i swoimi poczynaniami w kategoriach przedmiotów tego świata" (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 33). Cechą badań społecznych jest więc refleksywność. Badacz, wykorzystując własne uczestnictwo w sytuacjach badawczych, może tworzyć wiarygodne relacje na temat świata społecznego (por. tamże). Toteż w ostatnich dziesięcioleciach coraz wyraźniej i odważniej mówi się o „nauce w ludzkiej perspektywie", o „badaniach uprawianych w ludzkiej perspektywie", o różnych podejściach jakościowych tworzonych w ludzkiej perspektywie (Moustakas, 2001). Zakwestionowanie wartości i użyteczności metodologii wypracowanej na gruncie nauk przyrodniczych do badania zjawisk społecznych, akcentowanie odrębności świata społecznego, swoistej dychotomii ontologicznej: „świat przyrody" – „świat społeczny" zaowocowało wypracowaniem i uprawomocnieniem jakościowych strategii badawczych.

Warto dodać, że właśnie dane w postaci słów, a nie liczb, zawsze były surowcem pewnych obszarów nauk społecznych, głównie antropologii, ale także historii czy nauk politycznych. Niewątpliwie o atrakcyjności danych jakościowych przesądza fakt, że są one „źródłem dobrze ugruntowanych, bogatych opisów i wyjaśnień procesów w jasno określonych kontekstach lokalnych. Kiedy posiadamy dane jakościowe, możemy zachować przepływ czasu, widzieć dokładnie, jakie zdarzenia prowadzą do jakich konsekwencji i wyprowadzać użyteczne wyjaśnienia. (...) Słowa, szczególnie uporządkowane w zdarzenia lub narracje, mają posmak rzeczowy, żywy, sensowny, który często staje się daleko bardziej przekonywający dla czytelnika – innego badacza, osoby podejmującej decyzje polityczne albo praktyka – niż strony pełne liczb" (Miles, Huberman, 2000, s. 1). Dane jakościowe pozwalają wniknąć w procesualne aspekty działań i zjawisk uczynionych przedmiotem obserwacji, pozwalają docierać do znaczeń zjawisk wskazanych chociażby przez badania ilościowe, pozwalają też na zachowanie kontekstu odkrycia (Konecki, 2000).

Na temat podziału na badania ilościowe i jakościowe napisano wiele. Wielu sądzi, że jest to podział podstawowy i że każdy badacz sam musi zadeklarować, do którego z tych zwalczających się obozów chce należeć. Niemniej, gdy sądy o podziale na badania ilościowe i jakościowe wyrażane są raczej w języku ideologii niż logiki, może okazać się, że cechą charakterystyczną obozu jakościowego jest to, że całkowicie odrzuca on etos nauki (Konarzewski, 2000). Tak nie jest.

Warto zatem dokładniej przyjrzeć się konfliktowi powstałemu między metodami ilościowymi i jakościowymi, metodami traktowanymi jako konkurencyjne modele uprawiania badań społecznych. Ów konflikt postrzegano często jako starcie dwóch przeciwstawnych stanowisk filozoficznych: pozytywizmu i naturalizmu. Pierwsze z nich preferuje metody ilościowe. Drugie stanowisko natomiast czyni z etnografii czołową, jeśli nie jedyną, metodę prowadzenia badań społecznych. Stanowisko „pozytywistyczne", ze swoją logiką eksperymentu (w trakcie którego manipuluje się ilościowo mierzonymi zmiennymi, by ustalić związki między nimi), prawami uniwersalnymi, językiem obserwacji neutralnej, wywarło wpływ na badaczy społecznych. Toteż ci zorientowani pozytywistycznie uważają, że w badaniu

należy dążyć do wyeliminowania wpływu obserwatora „za sprawą wyraźnych, standaryzowanych procedur pozyskiwania danych. Umożliwia to ich powielenie przez innych, dzięki czemu staje się możliwe sprawdzenie rzetelności odkryć. W badaniach ankietowych na przykład, zachowanie osoby prowadzącej wywiad jest zazwyczaj precyzyjnie określone, łącznie z brzmieniem pytań i kolejnością ich zadawania. Podczas eksperymentów zachowanie osoby prowadzącej oraz polecenia, które wydaje, są ściśle zdefiniowane. Istnieje przekonanie, że jeśli podczas właściwych badań, jak i w czasie wszystkich następnych powtórzeń, wszyscy respondenci albo osoby będące przedmiotem eksperymentu, zostaną poddani identycznym bodźcom, to ich reakcje będą współmierne. (...) Mówiąc krótko, tylko dzięki sprawowaniu fizycznej albo statystycznej kontroli nad zmiennymi oraz dzięki ich rygorystycznemu pomiarowi, zdaniem pozytywistów, nauka jest w stanie dostarczać wiedzy, której trafność nie podlega dyskusji, i która może zastąpić mity i dogmaty zdrowego rozsądku" (Hammersley, Atkinson, 1995, s. 15–16). Badania jakościowe, którym nota bene niejednokrotnie zarzucano brak naukowej ścisłości, „subiektywizm", nie mieszczą się w tych pozytywistycznych ramach. Zdaniem badaczy zorientowanych pozytywistycznie, zarówno dane, jak i formułowane na podstawie ich analizy wnioski odzwierciedlają jedynie wrażenia odniesione przez badacza po zapoznaniu się z kilkoma przypadkami, co trudno uznać za solidnie, rzetelnie przeprowadzoną analizę naukową. Odpowiedzią na te zarzuty miał być naturalizm, który „postulował, że, jeśli to tylko możliwe, świat społeczny powinien być badany w jego «naturalnym» stanie, nie zakłóconym przez badacza. W związku z tym «naturalne», a nie «sztuczne» sytuacje, takie jak eksperyment albo wywiad kwestionariuszowy, powinny stanowić główne źródło informacji. Co więcej, badania należy prowadzić z uwzględnieniem charakteru danej sytuacji. Głównym zadaniem powinien być opis wydarzeń zachodzących w danym środowisku, tego, w jaki sposób ludzie widzą poczynania własne oraz innych, a także konteksty, w jakich te poczynania występują" (tamże, s. 16).

Naturalizm, podobnie jak i pozytywizm, nie uwzględnił faktu, że badacz społeczny jest zanurzony w świecie społecznym, który bada, stanowi jego element i że badania społeczne mają charakter refleksywny. Obie tradycje utrzymują więc, że jest możliwe pozyskanie „czystych" danych, to znaczy uchronienie ich przed wpływem badacza dzięki „przekształceniu go w bezduszny automat bądź neutralny próbnik kulturowego doświadczenia" (tamże, s. 27). Tymczasem, dzięki ludzkiej zdolności do refleksji, zadawania pytań i interpretowania odpowiedzi, badacz może nie tylko włączyć odgrywaną przez siebie rolę w zakres własnych zainteresowań badawczych, ale – co więcej – może świadomie i systematycznie wykorzystywać własne uczestnictwo w sytuacjach badawczych do sporządzania wiarygodnych relacji na temat badanego wycinka rzeczywistości społecznej bez jałowych odwołań do empiryzmu w jego pozytywistyczno-naturalistycznej postaci. To stanowisko, eksponując refleksywność jako istotną wartość badań społecznych, wychodzi daleko poza oba te nurty, choć czerpie z nich wiele, a jednocześnie implikuje nowe spojrzenie na związki między podejściem jakościowym i ilościowym. Pojawiło się nawet pojęcie metod interpretacyjnych. Termin „interpretacyjne" pozwala bowiem uniknąć konotacji, że podejścia te (będąc jakościowymi) są nieilościowe, co mija się z prawdą, gdyż określenia ilościowe specyficznych rodzajów bywają niekiedy przez badaczy społecznych wykorzystywane (por. Kawecki, 1993).

Badania jakościowe można prowadzić na wiele sposobów. Mimo bogactwa odmian tych badań istnieją pewne cechy wspólne dla większości ich rodzajów. Matthew B. Miles i A. Michael Huberman (2000) zwracają uwagę przede wszystkim na „naturalistyczne" właściwości badań jakościowych. Autorzy ci zauważają, że – po pierwsze, badania jakościowe przebiegają w trakcie intensywnego i/lub długotrwałego kontaktu z „terenem" lub zwykle banalną, normalną, rzec by można wręcz prozaiczną sytuacją życiową, sytuacją odzwierciedlającą codzienne życie jednostek, grup, społeczności i organizacji. Po wtóre, rolą badacza jest uzyskanie holistycznego (scalonego, systemowego, obejmującego wiele) obrazu poddanego badaniom kontekstu: jego logiki, jego ukrytych i jawnych zasad. Co więcej, próbuje on pochwycić dane o spostrzeżeniach lokalnych aktorów niejako „od wewnątrz", dzięki czujności, wrażliwości i empatycznemu zrozumieniu. Wszystko to każe mu odraczać sądy, w pewnym sensie „brać w nawias" aprioryczne założenia i opinie o omawianych przedmiotach. Po trzecie, główne zadanie sprowadza się do wyjaśnienia dróg, jakimi ludzie uwikłani w poszczególne sytuacje dochodzą do ich zrozumienia i eksplikacji, podejmują działania lub w inny sposób radzą sobie z codziennymi sytuacjami. Po czwarte, istnieje wiele możliwych interpretacji tego materiału i faktem jest, że właściwie od samego początku w badaniach używa się względnie mało standaryzowanych narzędzi badania. Ba, w tego rodzaju badaniach to badacz jest głównym „narzędziem pomiaru". Po piąte wreszcie większość prowadzonych analiz dotyczy słów – można je zestawiać ze sobą, łamać je na semiotyczne segmenty, tworzyć podgrupy.

Omawiając najistotniejsze cechy badań jakościowych, warto słów kilka poświęcić tym cechom, na które uwagę zwracają Danuta Urbaniak-Zając i Jacek Piekarski (2001). Autorzy ci także przyznają, że wspólnym elementem bodaj wszystkich orientacji jakościowych jest przekonanie, że świat społeczny jest z jednej strony rzeczywistością konstruowaną przez ludzkie działania i interakcje, z drugiej natomiast, że konstrukcja ta obdarzona jest sensem i znaczeniem. Urbaniak-Zając i Piekarski wskazują na otwartość jako naczelną zasadę postępowania badawczego wspólną dla zwolenników badań jakościowych. Zasada otwartości, przestrzegana na każdym etapie procedury badawczej, uobecnia się przede wszystkim poprzez rezygnację z jakiejkolwiek standaryzacji zbierania materiału badawczego. Dla tego podejścia badawczego typowy jest też kołowy model procedury badawczej. Oznacza to, że gromadzenie danych, ich interpretacja i ustalanie teoretycznych uogólnień są ze sobą ściśle powiązane. Badacz terenowy rzadko bowiem znajduje się w sytuacji, gdy jego działania zorientowane są na testowanie precyzyjnie sformułowanej hipotezy. Częściej – prowadząc wstępne obserwacje, opracowując pierwsze ogólne konkluzje wskazujące kierunki dalszych obserwacji, podejmując te obserwacje, by na ich podstawie dokonać rewizji swoich konkluzji itd. – stara się on zrozumieć toczący się proces, którego biegu nie sposób z góry przewidzieć (Babbie, 2007).

Wydawać by się mogło, że jakościowe badania terenowe to po prostu takie badania, które prowadzone są w miejscu, gdzie dzieją się pewne wydarzenia, a rolą badacza jest obserwowanie tych wydarzeń. Tymczasem można wyróżnić odmienne podejścia do jakościowych badań terenowych. Przykładowo, Earl Babbie, analizując kilka paradygmatów tych badań (naturalizm, etnometodologię, teorię ugruntowaną, studium przypadku i metodę rozszerzonych przypadków, etnogra-

fię instytucjonalną i badania uczestniczące), zauważa, iż przegląd ów nie wyczerpuje różnorodności metod, niemniej jednak pozwala docenić istniejące możliwości (por. tamże). Z kolei Edward C. Wragg (2001), w swoim podręczniku metodologii praktycznej, prezentuje stanowisko Brymana, zgodnie z którym badania jakościowe pozostają pod wpływami pochodzącymi z pięciu źródeł: fenomenologii, interakcjonizmu symbolicznego, *verstehen*, naturalizmu, etnogeniki. Z punktu widzenia problematyki artykułu warto poddać analizie dwa terminy: „etnografia" i „fenomenologia", by następnie przedstawić istotne cechy tych orientacji oraz korzyści płynące z obserwacji rzeczywistości szkolnej prowadzonych w ramach wyznaczonych przez obie te tradycje.

Na pytanie, „co to jest etnografia", Hammersley i Atkinson (2000, s.11), w pracy poświęconej metodom badań terenowych, formułują taką oto odpowiedź: „w naszym rozumieniu ten termin odnosi się głównie do konkretnej metody albo do zestawu metod. W swojej najbardziej charakterystycznej formie wymagają one od etnografa uczestniczenia, jawnego bądź ukrytego, w codziennym życiu ludzi przez dłuższy okres, obserwowania biegu zdarzeń, słuchania rozmów, zadawania pytań – jednym słowem wymagają zbierania wszelkich dostępnych danych, które rzucają nieco światła na kwestie będące przedmiotem badań". Etnografia bywa zasadniczo kojarzona z antropologią, a zwłaszcza z jej strukturalno-funkcjonalną orientacją teoretyczną. Etnografia w znaczeniu, jakie nadają jej antropolodzy, ściśle łączy się z szeroko rozumianą kulturą, zaś etnografie stanowią analityczne opisy bądź rekonstrukcje całych kulturowych scen lub grup. Celem badań etnograficznych jest więc nie tyle szukanie przyczyn i wyjaśnień (jak w badaniach ilościowych), co raczej „powiedzenie o tym, jak to rzeczywiście wygląda" (Kawecki, 1993). O etnografii zwykło się mówić, że jest to strategia bazująca na obserwacji uczestniczącej, aczkolwiek pamiętać należy, że na dobrą sprawę wszyscy badacze społeczni są obserwatorami uczestniczącymi, a zatem granice etnografii siłą rzeczy pozostają rozmyte i nieostre. Krzysztof Konecki (2000) proponuje bardziej analityczne potraktowanie tego pojęcia, mianowicie wyszczególnia pewne cechy badań społecznych, zaznaczając, że „pojęcie etnografii zwykle odnosi się do badań społecznych mających następujące cechy:

- w badaniach główny nacisk kładzie się na eksplorację zjawisk społecznych, a nie na testowanie hipotez;
- istnieje tendencja do pracy nad nieustrukturowanymi danymi – oznacza to pracę nad danymi, które nie zostały zakodowane po ich zebraniu do wcześniej ustalonych kategorii;
- bada się bardzo szczegółowo małą liczbę przypadków empirycznych, czasami nawet jeden;
- analiza danych obejmuje otwartą interpretację znaczeń i funkcji ludzkiego działania, produkt analizy ma charakter werbalnego opisu i wyjaśnień, a kwantyfikacja i analiza statystyczna pełnią rolę podporządkowaną" (tamże, s. 121–122).

Etnografia koncentruje się więc na opisie jakiejś „jednostki" analizy, skupia się na jej własnościach. Jednostka ta jest czasowo i przestrzennie ograniczona w czasie trwania badań (tamże). Etnografia pozostaje w bliskim sąsiedztwie naturalistycznego profilu charakterystycznego dla interpretywizmu (por. Miles, Huberman, 2000).

Krzysztof Konarzewski (2000) pisze, że w pedagogice etnografią nazywa się długotrwałe, indukcyjne i całościowe badanie kultury życia codziennego w grupie społecznej lub organizacji, które pełnią funkcje socjalizacyjne. Badanie jest długotrwałe, ponieważ obejmuje pełny cykl działania organizacji; jest indukcyjne, ponieważ przebiega od danych do teorii, a nie odwrotnie; jest wreszcie całościowe, czyli holistyczne, a więc zorientowane na uchwycenie wzoru lub wzorów badanej kultury, zrozumienie konfiguracji wielu zjawisk. Konarzewski podaje także kilka zasad ogólnych, jakimi należy się kierować prowadząc oświatowe badania etnograficzne. Otóż badanie rozpoczyna się od wyboru terenu. Jest to wybór celowy. Badacz nie posiada listy hipotez, zmiennych, nie opracował też szczegółowych metod pomiaru. Czynności badawcze są natomiast wstępnie ukierunkowane przez ogólne pytanie badawcze. Będąc w terenie, badacz nawiązuje kontakty, wchodzi do badanej grupy, zaczyna uczestniczyć w jej życiu, a jednocześnie stara się pozostać tak neutralny, jak to możliwe, obserwuje, starając się powstrzymać od osobistych interwencji. Nie jest to łatwe, toteż bywa tak, że ktoś zaczyna badanie jako nieuczestniczący obserwator, a kończy jako nieobserwujący uczestnik. Według Petera Woodsa, badania pedagogiczne, prowadzone w perspektywie etnograficznej przez nauczyciela-badacza, zaowocować mogą sproblematyzowaniem wielu oczywistości, nad którymi, w praktyce edukacyjnej, zwykło się przechodzić do porządku dziennego. Etnografia bowiem, jako swego rodzaju orientacja metodologiczna, nie odmawia racji bytu w nauce zdrowemu rozsądkowi, wskazuje na subtelności w postępowaniu badacza i jego kontakcie z poznawanym wycinkiem rzeczywistości, uprawomocnia myślenie potoczne i intuicję badacza-nauczyciela, otwierając tym samym możliwość przełamania barier znacznie ograniczających badaczom dostęp do praktyki, a nauczycielom – do produktów nauki (por. Woods, 1991; Mieszalski, 1992).

Fenomenologia natomiast wychodzi od „rzeczy samych", co czyni ją *pierwszą* metodą poznawania. „Fenomenologia krok po kroku, próbuje wyeliminować wszystko, co stanowi uprzedzenie, odsuwa na bok założenia wstępne i zyskuje transcendentalny stan świeżości i otwartości, gotowość do spostrzegania w sposób nieskrępowany, któremu nie zagraża zwyczaj, przeświadczenie i przesądy normalnej nauki, nawyki naturalnego świata albo wiedza oparta o nierefleksyjne, codzienne przeżywanie" (Moustakas 2001, s.56). Stąd też w refleksji nad fenomenologią transcendentalną obecne są takie terminy, jak: *epochē*, intencjonalność wraz z konstytuującymi ją *noematem* i *noezą*, intuicja.

Fenomenologia transcendentalna jest badaniem fenomenów, a zatem pojawów rzeczy, tak jak je spostrzegamy, jak jawią się nam w świadomości. Każdy fenomen może zapoczątkować refleksję fenomenologiczną zorientowaną na objaśnianie fenomenu pod względem jego składników i możliwych sensów. To jak wejście we własne świadome refleksje i medytacje, otwarcie i poszerzenie spostrzegania życia i uzyskiwanie głębszego zrozumienia sensów i esencji. Postulat bezpośredniego, źródłowego doświadczenia, tak silnie uobecniony w fenomenologii, hasło „powrotu do rzeczy samej" oznacza, że rzecz przestaje być rzeczą w jej potocznym rozumieniu, a staje się sensem rzeczy. Uprawianie fenomenologii polega na przechodzeniu od tego, co jest, a więc z poziomu badania rzeczy, do badania tego, co widzę i odczuwam jako istniejące, czyli na poziom badania zjawisk rzeczowych.

Fenomenolog bada rzeczywistość, ale nie taką, jaka jest „sama w sobie", ale taką, jaka jest dla niego (Cyrańska, 2001). Moustakas pisze: „to powiązanie po-

między tym, co jest w pojawach i w rzeczywistości, co jest wewnątrz mnie w refleksyjnej myśli i przytomności jest prawdziwie cudownym i zdumiewającym darem ludzkiej natury. (...) Nie ma granic naszego rozumienia albo poczucia spełnienia, nie ma granic naszej wiedzy albo przeżycia jakiejś idei, rzeczy lub osoby. (...) Ten cały proces bycia wewnątrz czegoś, bycia wewnątrz nas, bycia z innymi i korelowania zewnętrznych i wewnętrznych przeżyć i sensów jest nieokreślony, nieskończony, wieczny" (tamże, s. 85).

Edward C. Wragg (2001) pisząc o fenomenologii twierdzi, że jest to jeden z tych ogólnych terminów, którym zwykło się obejmować postawę metodologiczną badaczy orientujących się na opisanie tego, jak interpretujemy nasz świat i otaczające nas zjawiska. Autor ten zauważa, że „fenomenologia odrzuca podejście ilościowe na takiej oto podstawie, że wciska ono zdarzenia w racjonalne ramy z góry przyjęte przez obserwatora zamiast oglądać je oczyma obserwowanych" (tamże, s. 82). Zadaniem fenomenologii miało być przyglądanie się życiu, jakby ponowne odkrycie jakości świata, rzeczywistości, w której „obiektywność jest obiektywnością międzyludzkiego intersubiektywnego doświadczenia, a nie nieobserwowalną obiektywnością naukową" (Cyrańska 2001, s. 33). Za istotne cechy tego modelu badań jakościowych uznać należy:

- skoncentrowanie się na pojawie rzeczy – powrót do rzeczy takich, jak są dane, odrzucenie codziennej rutyny i uprzedzeń, zdystansowanie się od tego, co zwykło się uznawać za prawdziwe;
- ogląd całości bytu z różnych perspektyw, przyjmowanie różnych punktów widzenia, a wszystko po to, by dotrzeć do jednolitej wizji istoty fenomenu;
- poszukiwanie sensu w pojawach i dotarcie do istoty dzięki intuicji i refleksji nad świadomymi aktami przeżywania, wiodącej do pojęć, idei, osądów i zrozumienia;
- opisywanie, a nie wyjaśnianie czy analiza przeżyć; opisy utrwalają pierwotną teksturę rzeczy, czynią fenomen żywym, unaoczniają jego ukryty sens, pozwalają zaprezentować to, co jawi się w świadomości i bezpośrednim spostrzeganiu;
- podmiot i przedmiot zlewają się ze sobą – to, co widzę splata się z tym, jak to widzę, kim jestem; obiektywne staje się subiektywnym a subiektywne obiektywnym;
- w badaniach rzeczywistość intersubiektywna stanowi nieodłączną część tego procesu, jakkolwiek każde spostrzeżenie rozpoczyna się od właściwego badaczowi sposobu pojmowania sensu tego, czym coś jest i co znaczy;
- dane przeżyciowe, myślenie, intuicja, refleksja i osąd badacza uznawane są za podstawowe dowody w badaniach naukowych; w analizach fenomenologicznych badacz wchodzi w swoistą zażyłość z fenomenem, wykazuje żywe, osobiste zainteresowanie tym, co chce poznać i co poznaje;
- całością postępowania badacza steruje pytanie badawcze, to ono nadaje kierunek dociekaniom (Moustakas, 2001).

Alfred Schutz, który zapoczątkował fenomenologię, głosił, iż rzeczywistość nie jest „poza" człowiekiem, lecz jest społecznie konstruowana. A skoro tak, to ludzie opisują swój świat nie „takim, jaki on jest", ale „takim, jakie oni mu nadają znaczenie". Toteż tradycyjni etnografowie wierzyli, że zanurzenie się w konkretną kulturę oraz opowieści ich informatorów przedstawią rzeczywistość, wystarczą, by tę rzeczywistość opisać, powiedzieć, jaka ona jest. Fenomenologowie

natomiast dostrzegają potrzebę „nadawania sensu" postrzeganiu świata przez informatorów (Babbie, 2007). Kiedy zatem „w grę wchodzi obserwacja klasy, zaleca się z reguły, by robić w czasie obserwacji notatki, a następnie rozmawiać z nauczycielami i uczniami, żeby zobaczyć, jakie tworzą oni konstrukcje i interpretacje, kiedy mówią o zdarzeniach zaszłych w klasie" (Wragg, 2001, s. 83). Zasadniczym pożytkiem płynącym z tego typu obserwacji jest wydobycie w pełnym bogactwie osobistych przekonań i sądów jednostki. Wadą zaś jest to, że „skoro kładzie nacisk na to, co subiektywne, wykazać może po prostu osobiste, a pobożne życzenia badanych, które, jakkolwiek byłyby istotne, sprzeczne są z rzeczywistością" (tamże, s. 83). Na przykład, nauczyciel po przeprowadzonej lekcji może być głęboko przekonany o tym, że w jej trakcie rozmawiał ze wszystkimi uczniami, gdy tymczasem okazuje się, że zwracał się ciągle do kilku wybranych osób. Owo przekonanie jest jednak istotne, podobnie jak ważny jest fakt, że mija się z prawdą. Niemniej, ta „subiektywna wypowiedź jest jedynie fragmentem dłuższej historii – pojedynczym zdjęciem zrobionym przez obiektyw przysłonięty kolorowymi filtrami" (tamże, s. 83).

Jakościowe badania terenowe mają swoje mocne i słabe strony. Niewątpliwie badania tego typu są szczególnie użyteczne, gdy stosuje się je do badania subtelnych zjawisk społecznych, niuansów w zachowaniach i postawach oraz do badania procesów społecznych w czasie. Zaletą jakościowych badań terenowych jest też głębia rozumienia, jakie umożliwiają. Nie sposób jednak nie wspomnieć i o ich ograniczeniach. Istotnym problemem badań jakościowych jest wiarygodność wyników. W badaniu ilościowym wiarygodność jest produktem automatyzacji procedury badawczej. Oznacza to, że osoba badacza – jego poglądy, sposób komunikowania się z ludźmi, jego pragnienia i uprzedzenia – zostaje oddzielona od danych. Badacz zorientowany jakościowo angażuje się w badaną rzeczywistość, stanowi jej część i może, nieważne: świadomie czy nie, manipulować badanymi, narzucać im swój punkt widzenia (Konarzewski, 2000). Badania terenowe mogą więc mieć problem z trafnością i rzetelnością. By to ograniczenie przezwyciężyć, by adekwatnie „zareprezentować" fragment badanej rzeczywistości, badacz, jeszcze w terenie, używa wielu procedur, za pomocą których dąży do odpowiedniego usytuowania siebie wobec obserwowanego „innego". „Zazwyczaj stosuje on w trakcie badań tzw. *triangulację*, by ukazać siebie jako zewnętrznego obserwatora zjawisk, nawet wtedy, gdy jest w jakimś stopniu ich uczestnikiem. (...) Chociaż termin ten jest używany głównie przez geodetów, by opisać metodę obliczania położenia punktu na podstawie położenia dwóch innych punktów w przestrzeni, nie powinien być brany dosłownie jako użycie tylko dwóch czy trzech różnych metod badania lub perspektyw dla wyjaśniania zjawisk" (Konecki, 2000, s. 85–86). Wyróżnić można pewne typy triangulacji: triangulację danych, czyli użycie danych z różnorodnych źródeł (porównuje się dane pochodzące od różnych osób, z różnych miejsc terenu i z różnego czasu); triangulację badacza, czyli wprowadzenie do badań wielu obserwatorów po to, by następnie porównać wnioski, do których dojdą pracując w tym samym terenie. Wiarygodność wniosków wzrasta, gdy dwie osoby niezależnie zbierające dane dochodzą do podobnych konkluzji, gdy jest ina-

czej, można mniemać, iż wnioski odzwierciedlają nastawienia badaczy; triangulację metodologiczną, czyli użycie wielu metod do badania pojedynczego problemu; triangulację teoretyczną, czyli użycie wielu perspektyw teoretycznych do zinterpretowania danych (Konarzewski, 2000; Konecki, 2000). Warto dodać, że proces „urealniania" obserwowanej rzeczywistości społecznej nie ogranicza się tylko do sposobów przedstawiania tej rzeczywistości w raportach badawczych. Rozpoczyna się on bowiem już na samym początku badań terenowych, gdy badacz w jakiś sposób stara się „usytuować" wobec tego, co obserwuje. Stosowanie procedury triangulacji jest w badaniach terenowych dość powszechnym zjawiskiem. W metodologii jakościowej użycie tej procedury uzasadniane jest naukowymi wymogami osiągnięcia pewności, prawomocności, wiarygodności czy możliwości uogólniania (por. Konecki, 2000).

Jakościowe podejście w badaniach nad szkołą, a w szczególności wybór charakteryzowanych orientacji, pozwala na zachowanie kontekstu, w jaki uwikłane są zjawiska edukacyjne, umożliwia koncentrację na realnym *jest* w procesie dydaktycznym, a nie idealnym *powinno być*. Pozwala także badaczowi w sposób całościowy traktować kulturę szkoły oraz docierać do indywidualnych perspektyw i znaczeń, jakie mogą być nadawane sytuacjom edukacyjnym przez ich uczestników.

Literatura

Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. PWN, Warszawa 2007

Cyrańska E.: *W poszukiwaniu istoty, czyli o możliwości otwierania horyzontu badań pedagogicznych na metodę fenomenologii*. W: D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski (red.): *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Wyd. UŁ, Łódź 2001

Goffman E.: *Pierwotne ramy interpretacji*. W: E. Mokrzycki (red.): *Kryzys schizma*. PWN, Warszawa 1984

Hammersley M., Atkinson P.: *Metody badań terenowych*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2000

Kawecki I.: *Etnografia i szkoła*. PWSSP, Łódź 1993

Konarzewski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe*. WSiP, Warszawa 2000

Konecki K.: *Studia z metodologii badań jakościowych*. PWN, Warszawa 2000

Mieszalski S.: *Peter Woods. Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1992, nr 3–4

Miles M. B., Huberman A. M.: *Analiza danych jakościowych*. Tłum. S. Zabielski. Trans Humana, Białystok 2000

Moustakas C.: *Fenomenologiczne metody badań*. Tłum. S. Zabielski. Trans Humana, Białystok 2001

Popper K. R.: *Logika odkrycia naukowego*. Fundacja Aletheia, Warszawa 2002

Sozański T.: *Co to jest nauka?* W: J. Goćkowski, S. Marmuszewski (red.): *Nauka. Tożsamość i tradycja*. UNIVERSITAS, Kraków 1995

Stróżewski W.: *Wielość nauk i jedność wiedzy*. W: J. Goćkowski, S. Marmuszewski (red.): *Nauka. Tożsamość i tradycja*. UNIVERSITAS, Kraków 1995

Urbaniak-Zając D., Piekarski J.: *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*. W: D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski (red.): *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Wyd. UŁ, Łódź 2001

Woods P.: *Inside Schools. Etnography in Educational Research*. Routledge, London–New York 1991

Wragg E. C.: *Co i jak obserwować w klasie?* Tłum K. Kruszewski. Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2001

Qualitative Research in Pedagogy: some main features and selected strategies of field studies

Qualitative research is one of the two major approaches to research methodology in social sciences. It research involves an in-depth understanding of human behavior. It also relies on reasons behind various aspects of behavior. This paper presents ethnography and phenomenology. Both of them may be used in educational research. Simply speaking, the object of phenomenological research is to "borrow" other people's experiences. The ethnographer focuses on a community (not necessarily geographic). Ethnography is a form of research focusing on the sociology of meaning through close field observation of sociocultural phenomena.

Bartłomiej Walczak
Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie

TECHNIKA WYWIADU ODSTRUKTURYZOWANEGO W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

W poniższym artykule chciałbym przedstawić Czytelnikowi wprowadzenie do techniki wywiadu odstrukturalizowanego wraz z leżącymi u jej podstaw założeniami metodologicznymi. W pierwszej części posłużę się perspektywą *zewnętrzną* wobec metodologii badań pedagogicznych – planuję zestawienie ujęć metodologicznych zaczerpniętych z socjologii i antropologii kultury na ogólnym tle filozofii nauki, by dalej dopiero przenieść je na grunt badań pedagogicznych. Tekst ma w założeniu dwa zasadnicze cele: rekapitulację wybranych stanowisk metodologicznych oraz przedstawienie najważniejszych założeń i praktycznych wskazówek dla stosowania odstrukturyzowanych technik w badaniach pedagogicznych. Mam nadzieję, że druga część artykułu okaże się pomocna dla początkujących badaczy, przygotowujących empirycznie zorientowane prace licencjackie lub magisterskie.

Przestawiając podział na koncepcje jakościowe i ilościowe chciałbym skoncentrować się przede wszystkim na metodologicznej *praxis*, jednak omówienie filozoficznego podłoża tych dwóch nurtów z konieczności muszę ograniczyć do niezbędnego minimum[1].

Jakościowe czy ilościowe?

Momentami wydaje się, że praktyka badań społecznych i pedagogicznych rozwija się równolegle w dwóch przeciwnych kierunkach. Z jednej strony mamy trend, aby obniżać koszty dotarcia do pojedynczego badanego i opracowania danych, z drugiej uprawia się pogłębione studia na ograniczonej liczbie przypadków. W pierwszym nurcie minimalizacja kosztów przebiega najczęściej przez ograniczenie kontaktu badacza z respondentem, np. przez stosowanie takich narzędzi jak kwestionariusz do samodzielnego wypełnienia, sondaż zdalny, a także standaryzację narzędzi i wynikającą z tego redukcję kosztów kodowania. Techniki, takie jak CASI, CAPI, CSAQ itd., trafiły już na karty podręczników metodologicznych (por. np. Babbie, 2007; Sztabiński, Sztabiński, Sawiński, 2005). Współcześnie techniki ilościowe są wykorzystywane w perspektywie przekrojowej (jak podpowiada tradycja), ale również longitudalnej, np. w panelowych badaniach trendów.

Z drugiej strony mamy nurt dążący do pogłębionej, jakościowej analizy w długotrwałym kontakcie z informatorem (czy – jak wypada teraz mówić – współrozmówcą). Tradycyjnie przyjmuje się longitudalną perspektywę i analizuje dane jakościowe

(choć sięga również po ilościowe, por. np. Chagnon 1988; Heider, 2004, s. 79–80). Co ważne, nurt ten w znaczącym stopniu ogranicza, jeśli nie odrzuca, wymóg reprezentatywności próby (Hammersley, Atkinson, 2000). Badacz kieruje się najczęściej nieprobabilistycznymi technikami doboru informatorów, w rodzaju metody „kuli śnieżnej", a szczególnie oceny roli potencjalnego badanego w grupie społecznej.

Zaryzykowałbym następującą metaforę: pierwszy nurt przypomina projektowanie wielkopowierzchniowego, samoobsługowego centrum handlowego, podczas gdy drugi specjalistycznego sklepu nastawionego na wąską klientelę. Dla pierwszej placówki kluczowe jest dotarcie z ofertą do maksymalnie szerokiej grupy klientów, dla drugiej – dostrzeżenie zapotrzebowań potencjalnych klientów i praca na ich wąskiej grupie. Źródła polaryzacji w metodologii nauk społecznych wydają się dość oczywiste i odpowiadają podziałowi na „mainstreamowy" nurt wychodzący z neopozytywizmu, który traktować należy jako ogólny paradygmat epistemologiczny dla poszczególnych paradygmatów badawczych, np. dla pierwotnych postaci strukturalizmu czy funkcjonalizmu w socjologii i antropologii oraz „opozycyjny" ruch zainicjowany przełomem antypozytywistycznym. I tak, o ile ogólne założenia epistemologiczne badań w paradygmacie neopozytywistycznym (tylko czy jakiś badacz zgodziłby się dzisiaj z przypięciem takiej etykiety?) łączy się zazwyczaj z racjonalizmem krytycznym Karla Poppera, to paradygmaty „miękkie" nawiązują do fenomenologii i hermeneutyki filozoficznej, ewentualnie symbolicznego interakcjonizmu[2]. J. Gnitecki (2001, s. 37–46) poszerza znacząco obszar możliwych inspiracji zmian w metodologii pedagogiki, sięgając do analizy przemian cywilizacyjnych. Ja ograniczę się do względnie wąskiego pola zastosowań technik – wywodzących się z tych dwóch szerokich paradygmatów – dla praktyki badawczej. Najważniejsze kryterium podał jeszcze Dilthey: *Naturwissenschaften* – poszukując wyjaśnienia zjawiska w kategoriach przyczynowo-skutkowych, podczas gdy celem *Geisteswissenschaften* jest zrozumienie. W ujęciu Shermana i Webba, szeroki paradygmat pozytywistyczny w naukach społecznych jest próbą zastosowania epistemologii nauk przyrodniczych, natomiast w szeroko rozumianym paradygmacie jakościowym celem badacza nie jest weryfikacja przyjętych *a priori* hipotez, lecz ogląd naturalnego kontekstu zjawiska. Stąd paradygmat ten często nazywa się naturalistycznym (Sherman, Webb, 2001, s. 5). Rozróżnienie jakość *versus* ilość bywa także przeprowadzane wzdłuż linii: obserwowalne fenomeny (i ich mierzalne wskaźniki) oraz formułowanie hipotez *a priori versus* niemierzalne zjawiska i stawianie tez *a posteriori* (Viganò, 1999, s. 16–17).

Z drugiej strony metody ilościowe tradycyjnie zwykło kojarzyć się z warsztatem „twardych" nurtów socjologii, natomiast długotrwałe badania terenowe, będące sztandarową metodą w paradygmacie jakościowym, z antropologią kultury (Babbie, 2007, s. 309). Podział ten ma, jak się zdaje, charakter czysto symboliczny: z jednej strony należy wskazać na silny paradygmat jakościowy w socjologii (Denzin, 2000). Z drugiej strony jeszcze Edward B. Tylor sugerował zastosowanie metod statystycznych w antropologii (Stocking, 1995). Jakkolwiek trudno mówić o urzeczywistnieniu tego postulatu w XIX-wiecznej antropologii, to jednak techniki ilościowe pojawiają się w pracach wielu wybitnych antropologów w drugiej połowie XX stulecia (por. np. Chagnon, 1968; Chagnon, 1980).

W większości podręczników metodologicznych z zakresu nauk społecznych, a także pedagogiki, do metod jakościowych zalicza się badania terenowe (włą-

czając w to obserwację, wywiad i gromadzenie danych niereaktywnych) oraz analizę historyczną (por. np. Pilch, Bauman, 2001). Technika prowadzenia wywiadu „jakościowego", polegająca na odstrukturyzowaniu narzędzi badawczych, w swojej obecnej postaci jest rezultatem rozległej, krytycznej debaty epistemologicznej w naukach społecznych. Najważniejszym – moim zdaniem – wymiarem ugruntowania paradygmatu jakościowego w metodologii jest zmiana sposobu postrzegania badanego. Z biernego podmiotu procesu poznawczego awansował on do roli „współautora" badań (por. studia w: Sułek, Nowak, Wyka, 1989). Zastosowanie odstrukturyzowanych technik jako podstawowego narzędzia poznania jest przede wszystkim wyrazem uznania dla podmiotowości badanego i pełnym rozwinięciem idei zapoczątkowanej w polskiej socjologii przez pojęcie współczynnika humanistycznego Floriana Znanieckiego. Badania społeczne nie koncentrują się na materialnym świecie samym w sobie, lecz na subiektywnym postrzeganiu tego świata (i zamieszkujących go ludzi) przez aktorów społecznych. A. Giddens (2003) rozwija to w pojęcie „podwójnej hermeneutyki", a C. Geertz (1978) nazywa prace antropologa „konstruktem konstruktów innych ludzi".

W dalszej części spróbuję pokazać najważniejsze źródła metodologicznych inspiracji jakościowego paradygmatu badawczego w pedagogice, a na podstawie kilku podręczników metodologicznych pokazać zmianę postrzegania roli technik odstrukturyzowanych w metodologii pedagogiki.

Źródła paradygmatu jakościowego w pedagogice

Wydaje się, że do szerszego zastosowania metod jakościowych w pedagogice przyczyniła się burzliwa dyskusja, zainicjowana pracami Rorty'ego, Foucaulta i innych autorów tzw. „zwrotu lingwistycznego" (Rorty, 1967; Foucault, 1969). Uświadomienie nieprzezroczystości języka jako medium nauki doprowadziło do dyskusji na temat nieprzezroczystości postaci samego badacza. Zdaniem Shermana i Webba, za pośrednictwem Rorty'ego do epistemologii nauk społecznych powróciły idee Deweya (Shermann, Webb, 2001, s. 16–18). Do zwrotu przyczyniły się przede wszystkim trzy nurty: fenomenologia, hermeneutyka filozoficzna oraz pragmatyzm (Shermann, Webb, 2001, s. 22 i nast).

Przeniesienie fenomenologii Schellera i Husserla na grunt socjologii łączy się z postaciami Georgc'a Gurvitcha i Alfreda Schütza (Tymieniecka, 1962, s. 87, 105; Saloman, 1945, s. 612; Szacki, 2002). Poszukiwanie drogi do doświadczenia, z którego wyrasta świat przeżywany podmiotu, doprowadziło Husserla (1982) do wpisania w doświadczenie pojęcia subiektywnej świadomości. Dla Schütza (2005) obecność Innych w *Lebenswelt* była warunkiem koniecznym budowania i odczytania elementów wpisanych w uniwersum znaczeń, jakim jest świat przeżywany: ludzie budują intersubiektywny świat, zakładając współdzielenie jednostkowych doświadczeń i doznań. Nauka operuje „obiektywnymi kompleksami znaczeń", które tylko w przybliżeniu odpowiadają rzeczywistości realnego świata i które należy wyjaśnić w relacjach z subiektywnym doświadczeniem w *Lebenswelt* (Tymieniecka, 1962, s. 109–110).

Ciekawa jest możliwość pełnego przełożenia tez Husserla na badawczą *praxis*, a zwłaszcza całkowitego oddania prymatu subiektywnemu doświadczeniu.

Realizację takiego postulatu znajdziemy przykładowo w programie antropologii ejdetycznej Paula Stollera (Stoller, 1980; Stoller, 1982; Stoller, 1989) – należy jednak podkreślić, że przedsięwzięcie tego amerykańskiego antropologa zakończyło się niepowodzeniem: internalizacją lokalnych wartości, rezygnacją z założonych uprzednio celów badawczych, a nawet silną reakcją psychosomatyczną (Stoller, Olkes, 1987; Walczak, 2007). Tyle skrajności, jednak wpływ fenomenologii na wykształcenie się postpozytywistycznej metodologii i w konsekwencji narzędzi badawczych, będących przedmiotem niniejszego artykułu, jest nie do przecenienia. Przecież bez koncepcji intersubiektywnego *Lebeswelt* i subiektywizacji doświadczenia w poznaniu nie doszłoby prawdopodobnie do upodmiotowienia Innego w badaniu. Jednym z kluczowych zadań postawionych badaczom przez fenomenologię jest *przekaz* subiektywnego doświadczenia badanych podmiotów, dlatego kategoryzacja tego doświadczenia musi mieć swoje źródło w podmiocie poznawanym, a nie poznającym.

Hermeneutyka filozoficzna dodała do osiągnięć fenomenologii jeszcze kilka założeń. Po pierwsze, wzmocnione zostało przekonanie o roli wielogłosowości w poznaniu (Tokarska-Bakir, 1992; Bronk, 1988). Do tej myśli hermeneutyka dojrzewała dość długo – jeszcze Schleiermacher postulował, by „lepiej zrozumieć badanego niż on sam siebie" (por. Gadamer, 2004, s. 273). Hermeneutyka pozostaje przede wszystkim sztuką egzegezy, ale egzegezy przeprowadzonej według szczególnych zasad. Procedura koła hermeneutycznego wskazuje na cykliczny charakter badania – od twierdzeń o ogólnym charakterze do szczegółowych i *vice versa* (Weinsheimer, 1988). Poznanie w nauce nie ma końca, po osiągnięciu kolejnego etapu należy zwrócić się ku początkowi. Wraz z rozciągnięciem przez hermeneutów pierwotnego zakresu interpretacji z tekstów i źródeł historycznych na szeroko rozumiane treści symboliczne (Ricoeur, 1981, 1989), nurt ten zaczął wywierać istotny wpływ na rozwój epistemologii nauk społecznych. Dodać należy, że tak jak Dilthey jest wskazywany jako jeden z głównych animatorów zwrotu antypozytywistycznego, tak Gadamerowi i Ricoeurowi przypisuje się istotny wpływ na zwrot lingwistyczny.

Symbolika koła hermeneutycznego nie jest tylko specyficznym pojmowaniem procesu poznania w nauce czy – szerzej – gromadzenia wiedzy. Gadamer dużo uwagi poświęca przedsądom. Stosowanie się do procedury koła ma pomóc badaczowi w uwolnieniu się od nich, ale – zauważa autor *Wahreit Und Methode* – od przedsądów ostatecznie uwolnić się nie da (Gadamer, 1993; Weinsheimer, 1988). Rozpoczynając badanie (zgodnie z paradygmatem jakościowym) staramy się „oczyścić" z przyjętych *a priori* hipotez, jednak badacz nie może po prostu zlikwidować przedsądów wynikających choćby z socjalizacji, płci kulturowej czy edukacji akademickiej (Heider, 2004).

W antropologii moment „zwrotu lingwistycznego" symbolicznie wyznacza opublikowanie w 1967 roku fragmentów dzienników Bronisława Malinowskiego (2001) i dalsze prace autorów nowej krytyki (Clifford, Marcus, 1986). W tym samym 1967 roku ukazała się, redagowana przez Richarda Rorty'ego, praca *The Linguistic Turn*. W istocie Rorty'emu przypisuje się kluczową rolę w zwrocie lingwistycznym w naukach społecznych, choć bez wątpienia najważniejszym dziełem jest opublikowana w 1979 roku *Filozofia a zwierciadło natury* (Rorty, 1994). Rozwijając Deweyowską tradycję instrumentalizmu i podejmując wątki z filozofii

analitycznej Quine'a, Rorty skrytykował fundament modernistycznej epistemologii – ideę poznania jako odzwierciedlenia w umyśle zewnętrznego i niezależnego odeń świata. Pojawił się więc model nieco zbliżony do społecznego konstruktywizmu Khuna – każda generacja stara się podporządkować wszystkie subdyscypliny temu modelowi, który stosuje dominująca dyscyplina naukowa (Sady, 2000; Kuhn, 2001; Rorty, 1994).

Dziennik w ścisłym znaczeniu tego wyrazu to więcej, niż tylko symboliczna cezura. Przykład Malinowskiego doskonale pokazuje różnicę pomiędzy zestandaryzowanym a odstrukturowanym sposobem zbierania danych. Pierwsza forma badania dąży do pozyskania precyzyjnych informacji – w postaci kodowalnej – aby przyczynowo wyjaśnić działania aktorów społecznych, zgodnie z przyjętymi *a priori* kategoriami. Z kolei techniki odstrukturyzowane dążyć będą do zrozumienia złożonych zachowań członków danej społeczności bez narzucania apriorycznej kategoryzacji, która mogłaby zawęzić pole badań. Stąd też u Malinowskiego wywiad odstrukturyzowany tak ściśle wiąże się z obserwacją uczestniczącą (Malinowski, 2001; Fontana, Frey, 2005, s.705–706).

Kształtowanie perspektywy poznawczej

Ostateczna decyzja – jakość czy ilość – zależy od kilku czynników, tak metodologicznych jak pozametodologicznych. Do pierwszych należy zaliczyć specyfikę podjętej problematyki i założonych celów badawczych. Jeśli badacz interesuje się samą manifestacją zjawisk społecznych – np. rozkładem cechy w populacji, ewentualnie jeśli chce dokonać porównania tych rozkładów w różnych okresach (a być może na różnych populacjach), to wybierze ujęcie ilościowe. Jeżeli interesuje go treść tych zjawisk, np. społeczne i kulturowe znaczenie przypisywane działaniom grup i jednostek, emiczna (Pike, 1967; Geertz, 2005) rekonstrukcja kategoryzacji świata badanych, to opowie się po stronie analizy jakościowej. Wydaje się jednak, że nie powinniśmy patrzeć na ten podział w kategoriach albo – albo. Badania jakościowe mogą przede wszystkim spełniać funkcję eksploracyjną i interpretatywną w badaniach ilościowych. Przeprowadzenie badań eksploracyjnych zabezpiecza badacza przed narzuceniem swojego obrazu świata badanym, np. poprzez autorytarne nadpisanie na lokalne, jak mawiają antropologowie (por. Geertz, 2005), pojęcia własnych kategorii badacza, po możliwe błędy we właściwych badaniach, wynikające choćby z polisemii słów. Analiza jakościowa może też pełnić istotną funkcję w interpretacji danych ilościowych. Z kolei badanie jakościowe można zweryfikować analizą ilościową, po to choćby, żeby zobaczyć, czy badacz nie dał się zmanipulować badanym (por. Fox, 1969, s. 537).

Do czynników pozametodologicznych zaliczyłbym *tendencję* do sięgania po określone narzędzia, zawarte w programach kształcenia czy preferowane przez środowiska akademickie. Jeśli nawet nie zgadzamy się z twierdzeniem o społecznym charakterze wiedzy naukowej, to zapewne wszyscy zgodzimy się co do tego, że otoczenie społeczne (w tym środowisko naukowe) wpływa na sposób uprawiania nauki, w tym dobór metod badawczych.

Pierwsza grupa czynników odpowiada oddziaływaniu paradygmatu epistemologicznego (por. Gnitecki, 2001, s. 33), z kolei druga Khunowskiemu rozumieniu

paradygmatu (por. Khun, 2001), nazywanemu przez Gniteckiego paradygmatem socjologicznym.

Probierzem tego zjawiska są podręczniki metodologiczne. Z szerokiego pola metodologii nauk społecznych chciałbym wrócić do pedagogiki. Jako przykład dość tradycyjnego patrzenia na rolę metod jakościowych w badaniach pedagogicznych mogę zaproponować wydany w 1969 roku *The Research Process in Education* Davida Foxa (Fox, 1969). Fox proponuje podział na trzy perspektywy temporalne i trzy intencje w badaniach nad edukacją. I tak w pierwszym wymiarze możemy wyróżnić badania:

- historyczne – analiza zmian w perspektywie czasowej;
- sondażowe – próba zrozumienia teraźniejszej sytuacji poprzez gromadzenie danych;
- eksperymentalne – zainicjowanie sytuacji badawczej w kontrolowanych warunkach (Fox, 1969, s. 45).

W tych trzech ramach czasowych badacz może *opisywać* w kategoriach pomiaru determinanty danego zjawiska, *porównywać* zestawy zmiennych lub *oceniać* wedle przyjętych kryteriów (Fox, 1969, s. 46). Wszystkie trzy intencje badacza zakładają jego pełny prymat i oddają pozytywistyczną logikę konstruowania badania naukowego. Fox wprawdzie wskazuje na rolę nieustrukturyzowanego wywiadu jako badania eksploracyjnego (Fox, 1969, s. 537), niemniej technice tej poświęca niespełna pół strony (Fox, 1969, s. 545–546).

W Metodach badań pedagogicznych pod redakcją Andrzeja Góralskiego (1994) nie przeprowadza się *explicite* rozróżnienia na metody jakościowe i ilościowe, ale proponowane obszerne omówienie wywiadu odpowiada w ogólnych zarysach ujęciu jakościowemu. Wskazuje się na ambiwalentny status wywiadu jako „podstawowej metody poznawania ludzi lub (...) pomocnicze narzędzie zbierania danych" w poznaniu „faktów" oraz „osoby rozmówcy, jej poglądów i przekonań" (Góralski, 1994, s. 36) i wyróżnia cztery typy z uwagi stopień standaryzacji:

- Wywiad swobodny – badacz stawia ogólne pytania problemowe, do badanego należy decyzja „o szczegółowej treści i zakresie swojej odpowiedzi" (Góralski, 1994, s.38).
- Wywiad częściowo kierowany – badacz posługuje się zestawem ogólnych i szczegółowych pytań; w takcie badania dopasowuje jego scenariusz w zależności od wiedzy i chęci współpracy ze strony badanego.
- Wywiad kierowany – badanie jest realizowane w porządku zgodnym z kolejnością założona uprzednio przez badacza.
- Wywiad skategoryzowany – badacz posługuje się zestandaryzowanym kwestionariuszem złożonym z pytań zamkniętych (Góralski, 1994, s. 38–39).

Dwie pierwsze techniki wymagają znaczącej destrukturyzacji procesu badawczego, podczas gdy czwarty typ odpowiada wywiadowi ankieterskiemu, który w metodologii socjologii jest postrzegany zazwyczaj jako technika (ilościowej) metody sondażowej (np. Babbie, 2007; Sztabiński, Sztabiński, Sawicki, 2005). Z kolei Mieczysław Łobocki daje opis „metody dialogowej" (por. Łukasiewicz, 1979), odróżniając tę metodę od sondażu brakiem zestandaryzowanej listy pytań. Do badania przystępuje się „bez jakiegokolwiek wcześniejszego przygotowania zestawu pytań" (Łobocki, 2006, s. 273); samo badanie ma formę „swobodnej rozmowy na określony temat ogólny z uwzględnieniem podporządkowanych mu kilku lub

kilkunastu szczegółowych tematów" (Łobocki, 2006, s. 274). Od badacza należy oczekiwać „uważnego i cierpliwego słuchania" (Łobocki, 2006, s. 274), w procesie badawczym dochodzi do interakcji pomiędzy badaczem a badanym, pozbawionej jednak „wszelkiej manipulacji czy indoktrynacji i jakiejkolwiek innej formy narzucania komuś drugiemu swych poglądów, przekonań, postaw" (Łobocki, 2006, s. 275)[3]. W ramach tej metody Łobocki wyróżnia następujące techniki:

- rozmowa indywidualna i grupowa;
- rozmowa bezpośrednia i pośrednia – pierwsza moderowana przez badacza, w drugiej aktywnym podmiotem ma być badany;
- rozmowa oparta na słuchani biernym i czynnym.

Łobocki podkreśla „niską trafność i rzetelność" tej metody i postuluje stosowanie jej wyłącznie do eksploracji w połączeniu z metodami ilościowymi (Łobocki, 2006, s. 291–292). Jak widać, utrzymuje się przeświadczenie o braku możliwości zastosowania odstrukturyzowanych technik badawczych jako autonomicznego środka poznania i ograniczenie ich do funkcji eksploracyjnej, pomocniczej dla metod i technik ilościowych.

Bauman i Pilch rozpoczynają opis „otwartego wywiadu pogłębionego" (Bauman, Pilch, 2001, s. 327) od przeciwstawienia go technice wywiadu w ilościowych procedurach zbierania danych. Różnica ma polegać na zastosowanych narzędziach, przebiegu procesu badawczego i specyfice relacji badany – badacz. Według autorów, w wywiadzie jakościowym nie stosuje się przygotowanego uprzednio kwestionariusza ze szczegółowymi pytaniami, badacz musi wyjść z roli „obcego" dla badanego i zająć w interakcji pozycję bierną.

Autorzy proponują klasyfikację wywiadów w paradygmacie badań jakościowych, porządkując je od wywiadu narracyjnego eksperckiego, gdzie zachowana jest stosunkowo aktywna rola badacza, przez wywiad autobiograficzno-narracyjny, który zaliczyłbym do nurtu badań *oral history* (Dunaway, Baum, 1996; Perks, Thomson, 2003), po wywiad recepcyjny, w którym rolę aktywnego podmiotu przejmuje badany (Bauman, Pilch, 2001, s. 329–338). Inspiracje filozoficzne tego nurtu badań autorzy dostrzegają w hermeneutyce (filozoficznej), zgodnie z założeniem że interpretacja powinna być dokonana z poziomu autoanalizy jednostki (Bauman, Pilch, 2001, s. 327). Bauman i Pilch podkreślają rolę traktowania informatora jako partnera (Bauman, Pilch, 2001, s. 284–286), co jest zgodne z ideą pojmowania świata badanych jako heterogenicznej rzeczywistości (por. np. Palermo, 2003, s. 50–51) w kontraście ze sprowadzeniem pola badawczego do ograniczonej liczby wymiarów – lub mówiąc inaczej – „homogenizacją" świata badanych (Walczak, 2006).

Wywiad odstrukturyzowany w praktyce. Rekrutacja rozmówców

Metoda rekrutacji zależy, oczywiście, od celu badawczego. W paradygmacie jakościowym odrzuca się wymóg reprezentatywności próby – celem jest poznanie „konstruktów", a nie pomiar ich rozkładu w populacji. W pierwszym etapie badacz dobierając rozmówców kieruje się najczęściej swoją subiektywną oceną ich „wartości" jako źródła informacji lub po prostu rozmawia z tymi członkami grupy, do których ma szanse dotrzeć. Często tymi pierwszymi informatorami są osoby

znajdujące się na marginesie grupy, dotarcie do centrum wymaga zazwyczaj więcej zabiegów. Od pierwszych rozmówców badacz uzyskuje wskazówki co do dalszych potencjalnych informatorów (a szczególnie ich roli i wiedzy na interesujący go temat) i tak na zasadzie „kuli śnieżnej" rośnie liczba wywiadów. Tradycyjnie za moment graniczny w rozbudowywaniu bazy informatorów, przyjmuje się osiągnięcie „stanu nasycenia teoretycznego" (Konecki, 2000). To pojęcie, pochodzące z teorii ugruntowanej, określa stan, w którym kolejni rozmówcy nie są w stanie wnieść nic istotnego do naszej wiedzy.

Badacz nie może jednak opierać się na swoich czysto subiektywnych preferencjach. Dobór każdego rozmówcy powinien zostać uzasadniony jego rolą w procesie gromadzenia informacji o danym zjawisku społecznym, gdyż celem badania nie jest uzyskanie reprezentatywnych wyników, lecz możliwie kompleksowej wiedzy.

Nie ma jednak powodu, przynajmniej w grupach, w których da się zastosować którąkolwiek z probabilistycznych technik doboru (i skonstruować operat losowania), aby nie przeprowadzić losowej rekrutacji informatorów. Nie posłuży to oczywiście statystycznym opracowaniom wyników, czy wyliczeniu poziomu i przedziału ufności, ale pozwoli uniknąć obciążenia danych często nieświadomymi preferencjami badacza w doborze rozmówców. Niektórzy autorzy (np. Heider, 2004; Douglas, 2001) wskazują na obciążenie wyników badań takich gigantów antropologii, jak Evans-Pritchard, Leinhardt czy Malinowski nad strukturami pokrewieństwa i uczestniczeniem w kulturze, wynikające z zakorzenienia tych autorów w patriarchalnym, anglosaskim systemie. Obciążenie może wynikać zresztą również z nieznanych nam ograniczeń kulturowych, które nakazują grupie wypychać do kontaktu z obcym jakąś określoną grupę przedstawicieli. Możemy wreszcie po prostu unikać kontaktu z jednostkami nieodpowiadającymi nam pod względem zachowania czy wyglądu.

Przebieg wywiadu

Wywiad odstrukturyzowany charakteryzuje się kilkoma rzeczami. Podobnie jak inne techniki wywiadów „jakościowych", można ująć go jako „retrospektywne wytwarzanie znaczenia" (Chase, 2005, s. 656) – oddając głos badanemu, dajemy również kredyt zaufania jego wiedzy. Jest społecznie skontekstualizowaną interakcją, przybierającą zazwyczaj kształt działania werbalnego, warunkowanego przez liczne społeczne determinanty (statusy aktorów zaangażowanych w interakcję, otoczenie, w którym się ona rozgrywa, materialne elementy interakcji itd.). Wywiad odstrukturyzowany, podobnie jak inne techniki wywiadu, jest sytuacją społeczną również dlatego, że jest zakorzeniony historycznie, kontekstowo oraz politycznie (Fontana, Frey 2005: 695). Jednak w odróżnieniu od innych form wywiadu, rola badacza jako narratora jest ograniczona: jeśli chcieć zbliżyć się do idealnego modelu uprawiania odstrukturyzowanego wywiadu, należałoby oprzeć się przede wszystkim na wypowiedziach spontanicznych, jednak nie inicjowanych przez badacza (por. Hammersley, Atkinson, 2000, s. 136). Nie sądzę, że rozsądnie byłoby stosować to zalecenie w pełni. Oczywiście spontaniczne wypowiedzi aktorów społecznych mogą być bezcennym źródłem informacji lub naprowadzić badacza na jakiś nowy obszar. Z pewnością każdy, kto prowadził badania terenowe,

ma w pamięci chwilę, gdy informator, często już po wyłączeniu dyktafonu, mówił coś, co otwierało nas na zupełnie nowy obszar potencjalnych badań lub przyczyn. Ale siedzenie i oczekiwanie na spontaniczne wypowiedzi jest, niestety, ideałem. W praktyce każdy badacz dąży do jak najszybszego wydobycia informacji na interesujący go temat.

Chase wyróżnia trzy możliwe role badacza: jako głosu autorytarnego, wspierającego lub interaktywnego (Chase, 2005, s. 664–666). Każda z tych postaw niewątpliwie wpływa na sądy wygłaszane przez badanego, co można by traktować jako obciążenie wyników, ale wydaje się, że często zjawiska interesujące badaczy społecznych wymykają się codziennej refleksji badanych. Jeżeli czegoś nie ma w zwykłej praktyce dyskursywnej, pozostaje zapytać. Pojawia się więc kluczowa kwestia: jak? Niektóre podręczniki metodologiczne (por. Góralski, 1994) zawierają wskazania co do sposobu konstruowania pytań w wywiadzie i ich typologię. W istocie w wywiadzie odstrukturyzowanym możemy posługiwać się nie tylko pytaniami, lecz także, a może przede wszystkim, stwierdzeniami. Wydaje się jednak, że kluczem jest nie sama typifikacja pytań czy dyspozycji, co jasne sformułowanie zasad ich konstruowania. Zasady te najlepiej chyba opisane są w podręcznikach do badań sondażowych (np. Babbie, 2007), oto najważniejsze punkty:

- Odpowiedź musi być możliwa. Nie możemy oczekiwać od rozmówcy informacji, których on nie ma.
- Informator musi chcieć odpowiedzieć. Zaznacza się tu przewaga wywiadu – zazwyczaj poziom odmów odpowiedzi (z wyłączeniem kilku sytuacji, o których za chwilę) jest niższy niż przy zastosowaniu narzędzi zdalnych lub wypełnianych samodzielnie przez respondenta.
- Poziom komplikacji języka i użytych pojęć musi odpowiadać możliwościom rozmówcy. Użycie zbyt trudnych sformułowań może doprowadzić do odmowy lub do konfabulacji.
- Tak jak w badaniach sondażowych wskazane jest unikanie przeczeń i twierdzeń negatywnych. Nie dość, że powodują one niepotrzebną komplikację i możliwość wynikających z niej nieporozumień, wpływają na sposób odpowiedzi (por. Rasinski, 1989).
- Naturalnie pytanie bądź stwierdzenie nie może być obciążone, a zatem należy unikać pojęć lub konstrukcji, mogących wywołać emocjonalną reakcję rozmówcy i wpłynąć na kształt jego odpowiedzi.
- Bezwzględnie należy unikać sugerowania odpowiedzi. Z punktu widzenia praktyki badawczej jest to zapewne jedno z najtrudniejszych zadań, wymagające ogromnej samodyscypliny.
- Podczas rozmowy należy zminimalizować wpływ zewnętrznych czynników, takich jak np. obecność osób trzecich, które mogłyby obciążyć wypowiedzi informatora.
- Teraz dochodzimy do obszarów, w których bezpośredni wywiad może okazać się trudny do zastosowania: jeżeli interesuje nas sfera społecznie wypierana, np. kwestie dotyczące seksualności, przemocy w rodzinie, zdobycie informacji w ten sposób wymaga nawiązania bardzo dobrego kontaktu z informatorem. Należy zwrócić szczególnie uwagę na takie cechy badacza, jak płeć, wiek – niewątpliwie trudniej jest badaczowi mężczyźnie uzyskać rzetelne dane dotyczące np. seksualności od informatorki[4].

Przestrzeganie tych zaleceń w trakcie swobodnej rozmowy niewątpliwie wymaga dużego doświadczenia. Dużą pomocą dla początkującego badacza będzie właściwie skonstruowany zestaw dyspozycji do wywiadu, najlepiej zawierający kilka możliwych scenariuszy (wariantów pytań), a przede wszystkim podkreślone punkty kluczowe dla badacza.

Rejestracja i opracowanie danych

Standardem jest korzystanie podczas wywiadu z urządzenia rejestrującego dźwięk, szczególnie coraz bardziej popularnych dyktafonów cyfrowych. Elektroniczny zapis zdecydowanie ułatwia archiwizację i porządkowanie materiałów, być może w przyszłości pojawi się oprogramowanie umożliwiające automatyczną transkrypcję z języka polskiego. Na razie istnieją jedynie programy rozpoznające np. angielski, niestety transkrypcje wykonane za ich pomocą zawierają dużą ilość błędów.

Przepisywanie wywiadów jest koniecznością przykrą i czasochłonną, niemniej konieczną. Od założeń dalszej analizy zależy szczegółowość transkrybowanych danych – nie wszystkim jest potrzebna np. rejestracja interwałów pomiędzy wypowiedziami informatora lub zapis wypełniaczy werbalnych.

Coraz większa liczba badaczy rejestruje wywiady za pomocą urządzeń wideo. Taki zapis może umożliwić uzupełnienie badania o analizę niewerbalnych elementów interakcji, i – o ile analiza takich elementów jest w naszym polu zainteresowania – wydaje się jak najbardziej godny polecenia.

Przepisane wywiady poddaje się procedurze kodowania. Dużą pomocą są programy wspomagające analizę, jak np. Atlas-ti, NVivo lub The Ethnograph: znacząco przyspieszają one prace, zwłaszcza na dużych zbiorach i oferują szereg dodatkowych funkcji, jak np. budowanie pól semantycznych, KWIC (*key words in context*) czy ilościowe narzędzia analizy treści. W praktyce szczególnym ułatwieniem jest możliwość błyskawicznego generowania cytowań dla określonego kodu – badacz zamiast mozolnie kartkować dziesiątki (jeśli nie setki) stron transkrypcji w poszukiwaniu opinii informatorów na jakiś szczegółowy temat, otrzymuje w jednym pliku tekstowym wszystkie fragmenty powiązane z interesującym go zjawiskiem. Atlas-ti jest przystosowany do pracy zgodnie z paradygmatem kodowania teorii ugruntowanej (por. Konecki, 2000).

Etyka

Technika wywiadu odstrukturyzowanego podlega tym samym standardom etycznym co inne sposoby zbierania danych. Nietrudno jednak zauważyć, że przy tej technice wchodzimy w bliższy kontakt z informatorem niż np. podczas badania sondażowego, co oznacza konieczność większej dbałości o zapewnienie badanemu prawa do prywatności. Dobrym zwyczajem jest zastępowanie imion, nazwisk, nazw miejscowości czy instytucji opracowanymi zawczasu kodami. Czasami konieczne jest wręcz usunięcie fragmentu transkrypcji, kiedy opis mógłby ujawnić informatora.

Kodeksy etyczne badaczy społecznych posługują się kategorią analogiczną do lekarskiego *primum non nocere*. W procesie badawczym dobro badanych powinno grać pierwszorzędną rolę; postawiony przez badacza cel naukowy jest drugorzędny. Jeśli kontynuowanie badań miałoby się wiązać ze szkodą dla badanego lub jego społeczności, to badanie należy przerwać.

Trzecim istotnym elementem jest warunek uzyskania świadomej zgody na udział w badaniu. Jak trudne to bywa w realizacji, wie każdy badacz: nie dość, że musi ujawnić swoją tożsamość, to jeszcze obowiązuje go jawność celu badania. Badany ma prawo wiedzieć, po co gromadzone są informacje i jak planuje się je wykorzystać[5].

Podsumowanie

Niewątpliwą przywarą wywiadów pogłębionych jest czasochłonność. Zwracają na to uwagę m.in. McNiff i Górski (McNiff, 1995; s. 79; Górski, 1994, s. 39). Warto dodać, że nie sama realizacja, ale i opracowanie wyników może być bardzo absorbującą częścią pracy badacza, zwłaszcza że nie otrzymujemy danych w postaci zestandaryzowanej. Czy jest to jednak argument za stosowaniem zestandaryzowanych technik? Dlaczego badacz miałby wybrać metodę bardziej kłopotliwą i w przeprowadzeniu, i w opracowaniu? Otóż wydaje się, że zasób informacji uzyskanych za pomocą metod ilościowych i jakościowych jest w znacznej mierze rozbieżny. Wiele zjawisk społecznych nie podda się badaniu ilościowemu, wiele możliwych opinii aktorów społecznych nie jest znanych badaczowi, który w związku z tym nie umieści ich w ogóle kwestionariuszu bądź nie zawrze w kafeterii. Krzysztof Konarzewski przedstawia możliwe współoddziaływania metod jakościowych i ilościowych:

- Metody jakościowe mogą prowadzić do teorii jednostkowej, a zatem przykładowo dotyczącej jednej organizacji, społeczności lub przedsięwzięcia społecznego (Konarzewski, 2001, s. 170).
- Przywołując Weberowskie pojęcie typu idealnego, Konarzewski wskazuje na rolę technik jakościowych w generowaniu typologii (tamże, s. 171).
- Badania jakościowe mogą pełnić funkcję eksploracyjną w metodach ilościowych (tamże, s. 171).
- Badania jakościowe mogą posłużyć do ewaluacji lub interpretacji wyników badań ilościowych (tamże, s. 172)
- Wreszcie badania jakościowe mogą uzupełniać metody ilościowe o perspektywy subiektywne – poglądy i uczucia badanych jednostek (tamże, s. 172).

Jak zatem należy patrzeć na technikę wywiadu odstrukturyzowanego w praktyce badawczej? W pewnym sensie oddaje ona podstawowe założenia paradygmatu jakościowego (naturalizmu). „Wiedza lokalna" (Geertz, 2005) jest wartościowym i w pewien sposób pełnym źródłem wiedzy o świecie – owa „pełnia" wynika z charakterystycznych m.in. dla hermeneutyki postfenomenologicznej założeń o uprzedniości wiedzy badanego przed wiedzą badacza, jak i uszanowaniu podmiotowości badanego w procesie poznania.

Nie należy ograniczać wywiadu odstrukturyzowanego (czy metod jakościowych w ogóle) do funkcji typologicznej lub eksploracyjnej dla badań ilościowych.

Tak jak można wykorzystać techniki jakościowe do weryfikacji efektów badań ilościowych, tak nic nie stoi na przeszkodzie, aby uzupełniać badania jakościowe o analizy ilościowe, o ile pozwala na to charakter badania. Jednakże wywiad odstrukturyzowany, podobnie jak inne techniki jakościowe, może – moim zdaniem – pełnić rolę autonomicznego narzędzia poznania rzeczywistości społecznej, zwłaszcza przy zagadnieniach wymagających znajomości „subiektywnej" oceny jakiegoś zjawiska przez badanego. Daje badaczowi dostęp do nowych obszarów rzeczywistości społecznej i wydatnie utrudnia narzucenie własnej kategoryzacji świata badanemu. Nawet jeżeli nie zgodzimy się co do epistemologicznych (a nawet ontologicznych) założeń, które legły u podstaw tej techniki, to możemy traktować odstrukturyzowany wywiad czysto pragmatycznie, wskazując dalszy kierunek pracy poznawczej i ograniczając narzucanie swojej kategoryzacji badanym.

Przypisy

[1] Tak w tytule, jak i w dalszej części artykułu zdecydowałem się na użycie sformułowania „wywiad odstrukturyzowany". W metodologii badań jakościowych techniki wywiadu zwykło się opisywać wieloma epitetami: pogłębione (ang. *indepth*), otwarte (*open-ended*), swobodne, konwersatoryjne, narracyjne itd. Każdy z tych terminów ma podkreślać pewne specyficzne elementy techniki lub szczególną strategię prowadzenia badania, z kolei pojęciem obejmującym wszystkie te typy jest wywiad jakościowy (*qualitative interview*). Wywiad odstrukturyzowany (*unstructured interview*) jest zatem typem wywiadu jakościowego, a jego cechą charakterystyczną jest kształtowane scenariusza badania *ad hoc*, w kontakcie z badanym. Dzięki nieformalnemu, konwersacyjnemu sposobowi prowadzenia wywiadu informator może swobodnie włączyć się w proces badania, zamiast jedynie odpowiadać na pytania przygotowane zawczasu przez badacza (DeMarrais, 2004, s. 53). Za synonim wywiadu odstrukturyzowanego można zatem uznać wywiad swobodny, jakkolwiek ten ostatni termin jest pojęciem zawężającym, gdyż ogranicza odniesienie do innych technik analizy jakościowej (jak np. analiza wizualna).

[2] Symboliczny interakcjonizm trudno traktować jako wyodrębniony nurt w filozofii nauki lub epistemologii, jest raczej przeniesieniem niektórych idei pragmatyzmu na grunt nauk społecznych.

[3] Trudno nie zauważyć idealizmu tego stwierdzenia, zwłaszcza w świetle krytyki metodologii w antropologii kultury, por. np. publikacje zebrane w dwóch zbiorach pod red. E. Nowickiej i M. Kempnego *Badanie kultury*, jak również wspomniane wyżej prace autorów nurtu nowej krytyki w antropologii.

[4] Metodologia feministyczna (od „drugiej fali") wskazuje wręcz na niejednorodność w doświadczaniu rzeczywistości przez mężczyzn i kobiety, ja jednak chciałbym skupić się na samym wskazaniu społecznej niedopuszczalności poruszania pewnych kwestii w dialogu pomiędzy przedstawicielami dwóch płci.

[5] Warto polecić w tym miejscu lekturę etycznych kodeksów zawodowych, np. dokumentu opracowanego przez American Anthropological Association, największą na świecie organizację antropologów, dostępnego na stronie http://www.aaanet.org

Literatura

Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007

Bronk A.: *Rozumienie, dzieje, język: filozoficzna hermeneutyka H. G. Gadamera*. Red. Wydaw. KUL, Lublin 1988

Chagnon N.A.: *Life Histories, Blood Revenge, and Warfare in Tribal Population*. „Science" 1988, nr 239

Chase S.E.: *Narrative Inquiry. Multiple Lenses, Approaches, Voices.* W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed., SAGE Publ, Thousand Oaks, London, New Delhi 2005

Clifford J., Marcus G. (red.): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography.* Univ. of California Press, Berkeley i Los Angeles 1986

DeMarrais K., Lapan S.D. (red.) : *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences.* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2004

Denzin N. (red.): *Handbook of Qualitative Research* SAGE. Thousand Oaks 2000

Douglas M.: *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo.* Routlege and Kegan Paul, London, New York 2001

Dunaway D., Baum W. (red.): *Oral History. An Interdisciplinary Anthology.* Walnut Creek 1996

Fontana A., Frey J.H.: *The Interview. From Neutral Stance to Political Involment.* W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed., SAGE Publ, Thousand Oaks, London, New Delhi 2005

Fox D.J.: The *Research Process in Education.* Holt, Rinehart and Winston, New York, Chicago... 1969

Gadamer H.G.: *Koło jako struktura rozumienia.* W: G. Sowiński (wyb. i przekł.): *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki.* Wyd. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1993

Gadamer H.G.: *Prawda i metoda.* Przeł. B. Baran. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004

Geertz C.: *The Interpretation of Cultures,* Basic Books, New York 1973

Geertz C.: *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej.* Wyd. UJ, Kraków 2005

Giddens A.: *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji.* Tłum. S. Amsterdamski. Zysk i S-ka, Poznań 2003

Gnitecki J.: *Przemiany metodologii nauk przyrodniczych.* W: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.): *Problemy współczesnej metodologii.* Wszechnica Mazurska i KNP PAN, Olecko 2001

Góralski A. (red.): *Metody badań pedagogicznych w zarysie.* Wyd. WSPS, Warszawa 1994

Hammersley M., Atkinson P.: *Metody badań terenowych.* Przeł. S. Dymczyk. Zysk i S-ka, Poznań 2000

Husserl E.: *Medytacje kartezjańskie.* Przeł. A. Wajs. PWN, Warszawa 1982

Itati Palermo A.I.: *The Role of Researcher in Qualitative research.* W: B. Kożun, A. Kozłowska, A. Itati-Palermo (red.): *Relationship between Theory and Method in Educational Research.* RODN „WOM", Buenos Aires, Częstochowa 1999

Karl G. Heider: *Seeing Anthropology. Cultural Anthropology through Film.* 3rd Ed., Pearson Education, Boston, N.Y., San Francisco 2004

Kempny M., Nowicka E. (red.): *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje.* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005

Kempny M., Nowicka E. (red.): *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej.* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004

Konarzewski K.: *Badania jakościowe – szansa czy złudzenie?* W: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.): *Problemy współczesnej metodologii.* Wszechnica Mazurska i KNP PAN, Olecko 2001

Konecki K.: *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana.* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000

Kuhn T.: *Struktura rewolucji naukowych.* Fund. Alatheia, Warszawa 2001

Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych.* Oficyna Wyd. „Impuls", Kraków 2006

Łobocki M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych.* Oficyna Wyd. „Impuls", Kraków 2006

Łukasiewicz P.: *Dialog jako metoda badawcza.* „Teksty" 1979, nr 5

Malinowski B.: *Dziennik w ścisłym znaczeniu tego słowa.* Wyd. Literackie, Kraków 2001 (pierwsze wydanie ang. 1967)

McNiff: *Action Research. Principles and Practice.* Routledge, London 1995

Perks R., Thomson A.: *The Oral History Reader.* NY, London 2003

Pike K.L.: *Language in Relation to a Unified Theory of the Structures of Human Behaviour.* The Hague, Mounton 1967

Rasinski K.: *The Effect of Question Wording on Public Support for Gowernment Spending.* „Public Opinion Quaterly" 1989, nr 53

Ricoeur P.: *Hermeneutics and Human Sciences.* Przeł. J.B. Thompson. Cambridge Univ. Press, Cambridge, New York, Paris 1981

Ricoeur P.: *Język, tekst, interpretacja.* Przeł. P. Graff i K. Rosner. PIW, Warszawa 1989

Rorty R.: *Filozofia a zwierciadło natury.* Przeł. M. Szczubiałka. Wyd. Spacja, Fundacja Alathcia, Warszawa 1994

Sady W.: *Spór o racjonalność naukową. Od Poincarégo do Laudana.* Wyd. Funna, Wrocław 2000

Saloman A.: *German Sociology.* W: G. Gurvitch, W. Moore (red.): *Twentieth Centrury Sociology.* The Philosophical Library, New York 1945

Schütz A.: *Świat społeczny i teoria działania społecznego.* W: P. Sztompka, M. Kucia (red.): *Socjologia. Lektury.* Kraków 2005

Sherman R., Webb R. (red.): *Qualitative Research in Education: Focus and Methods.* RoutledgeFalmer, London 2001

Stocking G.W. jr.: *After Tylor. British Social Anthropology 1888–1951.* The University of Wisconsin Press, Madison 1995

Stoller P.: *Ethnographies as Texts/Ethnographers as Griots.* „American Ethnologist" 1994, vol. 21, nr 2

Stoller P., Olkes Ch.: *In Sorcery's Shadow: A Memoir of Apprenticeship among the Songhay of Niger.* The University of Chicago Press, Chicago, London 1987

Stoller P.: *Signs in the Social Order: Riding a Songhay Bush Taxi.* „American Ethnologist" 1982, vol. 9, nr 4; „Symbolism and Cognition II" 1982

Stoller P.: *The Negotiation of Songhay Space: Phenomenology in the Heart of Darkness.* „American Ethnologist" 1980, vol. 7, nr 3

Stoller P.: *The Taste of Ethnographic Things. The Senses in Anthropology.* University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1989

Sułek A., Nowak K., Wyka A.: *Poza granicami socjologii ankietowej.* Wyd. UW, Warszawa 1989

Szacki J.: *Historia myśli socjologicznej,* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002

Sztabiński P., Sztabiński F., Sawiński Z. (red.): *Fieldwork jest sztuką. Jak dobrać respondentów. Rzetelnie i sprawnie zrealizować badanie.* Wyd FiS PAN, Warszawa 2005

Tokarska-Bakir J.: *Hermeneutyka gadamerowska w etnograficznym badaniu obcości.* „Polska Sztuka Ludowa" 1992, nr 1 (216)

Viganò R.: *Metodi Quantitativi nella Ricerca Educativa.* Vita e Pensiero, Milano 1999

Walczak B.: *Czwarta wyprawa kapitana Cooka.* W: J. Tokarska-Bakir (red.): *Cóż po antropologii?* Wyd. Collegium Civitas, Warszawa 2006

Walczak B.: *Projekt etnografii eidetycznej Paula Stollera.* „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa"2007, nr 1

Weinsheimer J.C.: *Gadamer Hermeneutics. A Reading of Truth and Method.* Yale Univ. Press, New Waren and London 1988.

SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2007

Mirosława Michałek
Publiczna Biblioteka Pedagogiczna w Pile

STANISŁAW STASZIC PO 180 LATACH W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

W roku 1775 w miesiącu listopadzie urodziłem się w mieście Piła z rodziców powszechnie szacownych. Te pierwsze słowa są fragmentem z „Krótkiego rysu życia mego" znakomitego Pilanina, który żył, by być *narodowi użytecznym*, by być Polsce w trudnych chwilach potrzebnym.

Wokół Ks. Stanisława Staszica narosło wiele legend. Był osobistością znaną i cenioną, głośną i kontrowersyjną w okresie polskiego Oświecenia, u kresu istnienia Rzeczypospolitej.

Dla współczesnego badacza zainteresowanego jego życiem oraz spuścizną naukową i literacką zdumiewająca i zachwycająca jest jego pracowitość oraz wszechstronność. Jego dzieła polityczne, prace przyrodnicze i biologiczne, rozprawy o statystyce, wypowiedzi z dziedzin ekonomii, etnografii, psychologii, filozofii, teorii poznania po syntezę historiozoficzną pt. *Ród ludzki*, dają świadectwo doskonałego oczytania i zgłębienia postępowej literatury zachodnioeuropejskiej, z której czerpał i wykorzystywał do własnej pracy to, co w niej najlepsze.

Uczciwy, odważny, konsekwentny w służbie ojczyzny, poświęcił jej swoje życie, którego cechą była głęboka wiara w potęgę oświaty. *Edukacja myśleć naucza, edukacja zlymi lub dobrymi uczynić może.* Szerokie zainteresowania i ambitne dążenia naukowe utwierdziły go w przekonaniu, że nawet skomplikowane zjawiska moralne można wyjaśnić w sposób naukowy. *Edukacja wszystkich nieszczęść i szczęść ludzkich imiona wyrzekła. Ona nas tak przerobić umie, że istotne człowieka nieszczęścia obieramy za naszą szczęśliwość.*

Staszic pilnie śledził i badał najnowsze rozprawy pedagogiczne w okresie Oświecenia, jednak sam był teoretykiem tych zagadnień i nie pozostawił żadnego dzieła poświęconego wyłącznie tej tematyce. Wiele jego pism zawiera myśl pedagogiczną, którą tworzył na podstawie materiałów charakteryzujących rozwój szkolnictwa w poszczególnych krajach Europy, korzystał zwłaszcza z doświadczeń narodu francuskiego. Szczególny wpływ w poszukiwaniu koncepcji człowieka odegrał kontakt z osobą i dziełem G.L. de Bufonna, jego dzieło *Epoki natury* przełożył na język polski i zamieścił w nim własne polemiczne uwagi.

W celach dydaktycznych podjął się tłumaczenia dzieł, w których dostrzegał nurt postępowy, twórczy i kształcący. Sumiennie analizował prace Komisji Edukacji Narodowej i pisarstwo Stanisława Konarskiego.

Efektem studiów dzieł pedagogicznych miała być nowa myśl, niosąca wkład w pracę nad nowoczesnym i wszechstronnym systemem wychowawczym, uwzględniającym wszystkich obywateli. Podstawę teoretycznych rozważań stanowiło społeczeństwo jako fundament i warunek szczęścia jednostki gotowej poświęcić własne potrzeby dla dobra powszechnego.

W nauczaniu zabiegał o połączenie kształcenia z wychowaniem po to, by szybko przygotować ojczyźnie dzielnych, krytycznych i pracowitych obywateli. *Prawdziwa człowieka szczęśliwość dobrej edukacji najpierwszym być celem powinna* (...) *końcem edukacji krajowej być powinna użyteczność obywateli.* Ważnymi postulatami w tematyce wychowawczej były: wychowanie w rodzinie, wychowanie fizyczne, wychowanie zdrowotne, znajomość osobowości wychowanków oraz problematyka kształtowania nauczycieli, których rolę szczególnie doceniał i podkreślał. Dokładał wszelkich starań, aby dobremu pedagogowi w społeczeństwie wyznaczono odpowiednie miejsce.

Szczególnie istotnym zagadnieniem w upadającym i pogrążającym się w całkowitym chaosie politycznym i ekonomicznym kraju było wychowanie moralne oparte na prawach społecznych i na prawach przyrody. Pierwszorzędną rolę w kształtowaniu moralności przypisywał rodzinie, to ona dobrym przykładem powinna wychowywać młodzież w poczuciu obowiązku, zamiłowaniu do pracy i w trosce o ojczyznę. *Dziecię, które pierwszy raz otwiera oczy, nic innego widzieć nie powinno nad ojczyznę.*

W wychowaniu Polaka-Patrioty daleki był od nacjonalizmu. Skupił się na poszanowani narodów, rozważał zrzeszenie się wolnych ludów we współpracy i budowaniu pokoju. Jakże bliski był idei wspólnoty państw.

Kolejną wartością, którą pragnął uzyskać dzięki wychowaniu moralnemu, miał być humanizm nacechowany rozsądkiem, unikający zbędnej uczuciowości, proponujący postawę wzoru obywatela, który wie, że *prawdziwe i własne dobro każdego nie różni się od dobra towarzystwa całego.*

Ważnym elementem w kształtowaniu patriotyzmu był język ojczysty. Staszic szanował go jako najdroższy skarb pozostawiony przez przodków. Dlatego śledził i interesował się pracą Bogumiła Samuela Lindego nad powstaniem *Słownika języka polskiego*. Swoim szacunkiem dla języka ojczystego zainspirował Jana Ursyna Niemcewicza do napisania *Śpiewów historycznych*.

Cenił i umiał zachwycać się literaturą i sztuką teatralną, jako dobrem budującym wzniosłe uczucia, wpływającym na wzmocnienie ducha i charakteru. Za sprawę najpilniejszą uważał przygotowanie i wydanie elementarnej gramatyki języka polskiego. Szanował polską kulturę i cenił pracę nad jej tworzeniem. Swoim mecenatem i stałą pomocą materialną objął Szkołę Muzyki i Deklamacji, do której zachodził regularnie, by cieszyć się postępami młodych muzyków, aktorów i tancerzy.

Konkretność patriotyzmu w ujęciu staszicowskim wyrażała się nie tylko w postulacie nauczania historii narodowej. Równie zdecydowanie żądał, aby dziecko zapoznało się ze swoją okolicą, poznało kraj i jego mieszkańców. Geografia ziemi ojczystej miała dopełnić wiedzę zawartą w historii i zaznajomić dziecko ze współobywatelami, ziemią i jej bogactwem. Poznanie regionu i jego spraw miało być

obowiązkiem współobywateli, a w szczególności: umiejętność poszukiwania źródeł życia i znajomość rodzajów prac pożytecznych. Dopełnieniem pożytków nauki dla edukacji obywateli miało być poznanie krajów sąsiednich i stosunków z nimi (Staszic, 1956, s. XXXVIII). Z ogromnym zaangażowaniem zabiegał o napisanie nowego podręcznika do historii Polski.

Obywatel – dla Stanisława Staszica – to człowiek pochodzący z każdej warstwy społecznej, któremu przysługuje prawo do kształcenia. Nie różnicował ludzi. Stwierdzając *tylko użyteczność stanowi między ludźmi różność* miał na myśli solidną, uczciwą pracę i gospodarność. Obywatel użyteczny będzie wiedział *jak swojego kraju obfitość powiększać i jego owoce polepszać, one do swojej potrzeby lub wygody stosowną i od napaści bliższego narodu zabezpieczać potrzeba.*

Najważniejszą koncepcją pedagogiczną Stanisława Staszica było ustanowienie nowicjatu obywatelskiego. Całkowitą nowością w postulowanym nowicjacie było wyznaczenie okresu (roku) na przygotowanie młodych do wypełnienia obowiązków społecznych. Młodzież – według jego zamysłu – powinna odbywać praktykę w instytucjach państwowych i zapoznać się z najważniejszymi sprawami kraju, by w przyszłości objąć stanowiska urzędników lub kontrolerów. *Po skończonej edukacji szkolnej zaczynać się powinna obywatelska, w której by kawaler młody to wykorzystał, czego się nauczył. Tam dawać będzie swego stanu, cnót i przymiotów dowody.*

Staszic postulował, aby nauka służyła życiu i ludziom, dlatego promował przedmioty przynoszące korzyść fizyczną lub materialną. Dobry program szkolny to taki, który uwzględni historię Polski, historię powszechną, prawo, ekonomię, rachunkowość, chemię, fizykę, matematykę; i to wszystko nie *dla samej teorii, lecz z zastosowaniem do architektury militarnej lub do architektury cywilnej, do mechaniki.*

Upominał się o wprowadzenie do szkół ważnego przedmiotu – wychowania fizycznego, które miało być podporządkowane potrzebom militarnym.

Przełomem w myśli pedagogicznej Staszica było zwrócenie uwagi na kobietę, na konieczność jej edukacji i uznanie równości z mężczyzną. *Bóg dał równie kobietom, jak i mężczyznom wolę i rozum.* (...) *słuszność i dobro kraju wyciąga, aby równe było prawo dla mężczyzn i dla białychgłów.* Tematu tego nie rozwinął, ale zasygnalizował jego wagę i ważność w rozwoju społecznym i naukowym w kraju.

Jako długoletni prezes Towarzystwa Przyjaciół Nauk starał się usilnie o rozwój badań i prac naukowych, otaczając zarówno opieką prace humanistów, jak również przyrodników. Szczególną uwagę zwracał na potrzebę śledzenia nowatorskich badań naukowych w kraju i za granicą, na powiązanie pracy naukowej z potrzebami gospodarczymi, z problemami rozwoju rolnictwa i przemysłu. Nowoczesne rozwiązania starał się przeszczepiać na grunt polski poprzez Towarzystwo Przyjaciół Nauk jako osiągnięcia nowej, europejskiej techniki (tamże, s. IX).

Czego możemy nauczyć się od Stanisława Staszica po 180 latach od jego śmierci. Analizując jego spuściznę naukową, mimo błędów w jego myśli pedagogicznej, odkrywamy motywy postępowania i działalności: *W imię Boga. Mocno przekonany będąc, że głównym przeznaczeniem człowieka tej ziemi, aby dobrze czynił ludziom, aby swoimi czynami całego życia starał się ulepszać los swoich bliźnich, los drugich ludzi, aby nawet usiłował, by dobroczynne jego za życia czynów skutki uszczęśliwiały jeszcze pokolenia następne. Ku dopełnieniu tego przeznaczenia dążyłem ciągle przez całe życie moje.*

Polska szkoła i dzisiaj potrzebuje działaczy i pedagogów zaangażowanych w pracy edukacyjnej na rzecz ucznia i dla dobra szkoły. Poszukiwani są naśladow-

cy uczciwości i gospodarności, pasjonaci nauki i twórcy nowych jakości opartych także na osiągnięciach nowoczesnej światowej literaturze.

Staszic całe życie pracował jako rzecznik interesów oświaty. Bronił projektów edukacyjnych i występował jako stały referent tych zagadnień. Nie przechodził obojętnie obok placówek oświatowych, hospitował szkoły, zwiedzał biblioteki i gabinety naukowe, a słusznym sprawom starał się ze wszystkich sił zaradzić. Upominał się z uporem o edukację i fundusze na jej rzecz, a czynił to z odwagą, wytrwałością, konsekwencją i nieustępliwością. Działał najczęściej sam, nie otaczał się politycznymi możnowładcami, którym bez wahania i z odwagą czynił zarzuty prywaty, zdrady i szukania własnych korzyści.

Dzisiejszemu nauczycielom stawiałby wysokie wymagania: wprowadzania efektywnych zmian, samodoskonalenia, uczenia się języków obcych, znajomości przemian zachodzących w oświacie krajowej i za granicą, ofiarnej pracy i przyjmowania na siebie obowiązku reprezentowania interesów placówki oświatowej, zwłaszcza w niesprzyjającej sytuacji politycznej lub ekonomicznej kraju.

Należy uznać, że to nieprzeciętny człowiek, pomysłodawca twórczych myśli, działań i rozwiązań, odważny w głoszeniu poglądów poza przyjęte kanony. To człowiek na dzisiejsze czasy. Powinniśmy usłyszeć jego głos: *A gdy kocham Polskę, gdy zapomnieć nie mogę, że rodziłem się Polakiem, jakby ten kraj uratować myślę ustawicznie. Są nieskończone sposoby. Odłóżmy tylko upór, chwyćmy się rozumu.*

Literatura

Bandura L.: *Poglądy pedagogiczne Stanisława Staszica*. PZWS, Warszawa 1956

Bobińska C.: *Szkice o ideologach polskiego oświecenia*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1952

Czarniecki S.: *Postać Staszica utrwalona...*. Muzeum Stanisława Staszica, Piła 1994

Dziennik podróży Stanisława Staszica 1789–1805. Gebethner i Wolf, Kraków 1931

Molik W.: *Stanisław Staszic*. KAW, Poznań 1980

Nowacki T. (oprac.): *Materiały do działalności pedagogicznej Stanisława Staszica*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1957

Stanisław Staszic: 1755 – 1826: księga zbiorowa z ilustracjami. M.Arct, Lublin 1928

Staszic S.: *Autobiografia*. Muzeum Stanisława Staszica, Piła 2005

Staszic S.: *Być narodowi użytecznym*. PWN, Warszawa 1976

Staszic S.: *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne*. PAN, Wrocław 1956.

RECENZJE

Edward Hajduk: *Hipoteza w badaniach społecznych. Poradnik dla studentów.* Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006, s. 85

Hipoteza, twierdzi W.J. Beveridge (1960), jest najważniejszą umysłową techniką badacza. M. Łobocki (1999, s. 182) podkreśla, że „konstytuuje ona niejako dalszy przebieg procesu badawczego. Nic więc dziwnego, iż wszelkie niedomagania na tym etapie są z reguły przyczyną niedomagań każdego następnego etapu badań". Od hipotez, zauważa T. Pilch, „zależy, jak będą wyglądały nasze techniki badawcze i główne kierunki badań. Stanowią one równocześnie wyzwanie badawcze. Określają, co i jak należy zbadać, jak zbudować kwestionariusz (...). Ich znaczenie, często niedocenianc, jest jednak bardzo istotne" (Pilch, Bauman 2001, s. 47). Przedkładana czytelnikowi pozycja autorstwa Edwarda Hajduka pt. *Hipoteza w badaniach społecznych. Poradnik dla studentów*, znaczenie hipotezy docenia i ukazuje jej istotność dla procesu badawczego. Do rąk czytelników trafia wykład zorientowany wokół pojęcia hipotezy.

Wprowadzając w problematykę lektury, autor deklaruje: „pisząc o hipotezie, o regułach, od których przestrzegania uzależniona jest poprawność jej formułowania, wyrażam pogląd (...), że jakość wiedzy tworzonej lub efektywność upowszechniania wiedzy wyznaczają też procedury tworzenia i procedury upowszechniania" (s. 10). Znaczenie reguł formułowania i procedur tworzenia wiedzy ma według Edwarda Hajduka, szczególne znaczenie w przypadku nauk społecznych, w których reguły tworzenia wiedzy i jej sprawdzania nie są jasno oddzielone i niejednokrotnie trudne do odróżnienia.

Przesłankę decyzji o przygotowaniu publikacji o hipotezie w badaniach społecznych, z definiującym jej zamysł podtytułem *Poradnik dla studentów*, stanowiły wieloletnie doświadczenia dydaktyczne ze studentami i z myślą o tej grupie właśnie została przygotowana. Publikację tę określa E. Hajduk jako *zbiór sugestii metodologicznych*, stanowiących uporządkowany zbiór wskazówek praktycznych dotyczących tworzenia hipotezy, osadzonych w przemyślnie skonstruowanej strukturze pracy. Zaprezentowana w niej wiedza przedstawiona jest z zamysłem jej użytkowania i z pewnością do wykorzystania w praktyce jest wielce użyteczna.

Użytkowy jest już rozdział pierwszy książki zawierający omówienie typów naukowych prac promocyjnych w naukach społecznych. Autor uzasadnia w nim, które z prac promocyjnych powinny być podporządkowane sprawdzeniu hipotezy. Podkreślić należy, iż proponowane rozróżnienie typów prac promocyjnych wykracza poza znane dotychczas opisy dostępne w innych propozycjach z literatury przedmiotu.

W rozdziale drugim E. Hajduk prezentuje nowe i porządkujące wiedzę dla czytającego-użytkującego ujęcie hipotezy w trzech perspektywach. Dokonuje opisu hipotezy, sytuując ją nie tylko w procedurze badań, ale także w układzie różnych rodzajów wiedzy oraz w perspektywie wyróżnionego składnika języka nauki zawierającego wiedzę o zależnościach. W rozdziale tym charakteryzuje szczegółowo formalne wyróżniki hipotezy, wprowadzając przed tym czytelnika w problematykę przez przedstawienie schematu relacji między językiem a światem pozajęzykowym. Czytający ten rozdział prowadzony jest przez autora przez logicznie uporządkowaną wiedzę na temat hipotezy. Tak oto od usytuowania hipotezy w układzie różnych typów wiedzy autor formułuje sześć postulatów, które powinno spełnić zdanie uznane za hipotezę i proponuje definicję hipotezy. Swoje postulaty odnosi także do propozycji innych autorów (M. Łobocki, Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias). Opisując kolejno postulaty stawiane hipotezie, przedstawia implikacje procesu badawczego i wskazuje na konsekwencje ich zaniedbania. Szczególnie instruktażowe dla czytelnika-użytkownika jest omówienie tych postulatów z odwołaniem do przykładów praktycznych. W celu lepszego zobrazowania argumentów zastosowany został celowo dobrany zbiór da-

nych, dzięki czemu czytający może „zobaczyć" hipotezę w odniesieniu do danych z badań. Na zakończenie tego rozdziału, E. Hajduk prezentuje źródła wiedzy, które generują hipotezy. Rozważa też wątpliwość dotyczącą subiektywnego nastawienia autora zdania do jego treści jako warunku niezbędnego uznania tego zdania za hipotezę. Uzasadnia swoje przekonanie, że w zdaniu uznanym za hipotezę, przy spełnieniu sześciu wcześniej opisanych postulatów, nie ma obowiązku zadeklarowania przez autora zdania swojego subiektywnego nastawienia do jego treści.

W kolejnych rozdziałach dokonuje rozpoznania rodzajów hipotez przyjmując kryteria ontologiczne, merytoryczne i epistemologiczne. W rozdziale trzecim charakteryzuje hipotezy alternatywne i prawidłowości ich stawiania, odnosząc je do trzech układów tworzących świat społeczny. W rozdziale czwartym, dokonuje przeglądu różnego rodzaju hipotez w ramach różnych dziedzin naukowych. Przyjmując kryterium merytoryczne, wyznaczone przedmiotem badań właściwym poszczególnym dyscyplinom nauki, charakteryzuje hipotezy należące do języka tych dyscyplin. Ilustrując przykładami prezentuje: hipotezę historyczną i hipotezę biograficzną, hipotezę cyklu życia, hipotezę selekcji, hipotezę psychologicznej generalizacji i socjalizacji, hipotezę efektu edukacji, hipotezę stałości cech obiektu i ich zmiany, hipotezę o członkach grupy i o grupie, hipotezę pięciu kodów genetycznych, hipotezę socjalizacyjną, hipotezę o zawężeniu sceny politycznej w okresie kryzysów politycznych oraz hipotezę o przemocy symbolicznej. Uzupełnieniem przedstawionej wiedzy o hipotezie jest jej charakterystyka przez pryzmat kryteriów epistemologicznych – zaprezentowana w rozdziale piątym. W perspektywie funkcji wiedzotwórczej hipotezy przedstawiony jest opis m.in. hipotez: naukowej, wyjaśniającej, statystycznej i wyjaśniającej, metodologicznej, a także hipotezy ogólnej i hipotez szczegółowych oraz hipotezy zerowej, hipotezy *post factum* i hipotezy *ad hoc*.

Następne rozdziały pracy zawierają analizę roli i miejsca hipotezy w układzie składników języka naturalnego takich, jak: opisywanie, wartościowanie, komunikowanie oraz tworzenie faktów społecznych. E. Hajduk wskazuje także na znaczenie wiedzy o zależnościach przy tworzeniu dyrektyw praktycznych. Osobny rozdział poświęcony jest rozważaniom na temat ocen jako niepożądanego składnika języka nauki. Zawiera on dyskusję sposobów rozwiązywania sporów o wartości czy oceny i jest rodzajem odpowiedzi autora na postulat wyeliminowania ocen etycznych i estetycznych z języka nauki. Dalej E. Hajduk przechodzi do szczegółowych rozważań nad składnikami języka a rodzajami wiedzy naukowej, których język jest nośnikiem. Uzasadnia stwierdzenie, że budowa składnika języka nie wyznacza jego funkcji, nie określa rodzaju wiedzy, jakiego jest nośnikiem. Wyjaśnia także odmienności między zdaniami opisującymi zależności przyczynowo-skutkowe a zdaniami opisującymi regularności empiryczne. Posługując się przykładami, specyfikuje wybrane typy wiedzy: regularności empiryczne, generalizacje historyczne oraz prawa nauki empirycznej.

Dopełnieniem wiedzy na temat hipotez jest rozdział porządkujący wiedzę o wskaźnikach. Dobór wskaźników, co podkreśla autor, przesądza nie tylko o „dokładności podziału osób, cech lub zjawisk. W konsekwencji przesądza o sprawdzeniu empirycznym hipotez, o trafności decyzji, o jej przyjęciu albo oddaleniu" (s. 77). Podkreślić należy, że wiedza na temat wskaźników i ich doboru jest tak przejrzyście i dokładnie przekazana dzięki trafnie dobranym przykładom, że wydaje się nie pozostawiać czytelnika z żadnymi wątpliwościami w tym zakresie. Książkę zamyka rozdział zawierający uwagi o sprawdzaniu hipotez.

Odwołując się do definicji hipotezy według Kotarbińskiego, przywoływanej w opracowaniach na temat zasad prowadzenia badań, która określa, że: *Hipotezą nazywa się wszelkie twierdzenia częściowo tylko uzasadnione, przeto także wszelki domysł, za pomocą którego tłumaczymy dane faktyczne, a więc też i domysł w postaci uogólnienie osiągniętego (...) na podstawie danych wyjściowych* (za: Pilch, Bauman, 2001, s. 46) przedłożony czytelnikowi przez E. Hajduka poradnik precyzuje dokładnie niejednoznaczność określenia termin „wszelkie twierdzenia", wskazując i uzasadniając precyzyjnie „jakie twierdzenia".

Próbując ocenić publikację na tle innych pozycji metodologicznych o charakterze poradnika, dostępnych na polskim rynku wydawniczym, jako główny jej atut wskazać można szerokie ujęcie problematyki związanej z hipotezą, a także wielość przykładów ułatwiających późniejszą samodzielną pracę przy projektowaniu badań. Przy tym o jakości i wartości dydaktycznej publikacji można mówić przyjmując zarówno kryterium ilościowe – liczba stron poświęcona zagadnieniu hipotezy, jak i kryterium jakościowe – charakterystyka

hipotezy nie tylko w perspektywie procesu badawczego, ale także w układzie różnych typów wiedzy. Niewątpliwie dużym walorem pracy jest także jakość języka przekazu. Wprawdzie jest ona adresowana przede wszystkim do studentów, może się jednak znaleźć w kanonie lektur rekomendowanych tym, którzy zawodowo zajmują się badaniami związków i zależności między zjawiskami czy procesami społecznymi.

Wspomnienia wymaga – szczególnie dla czytelników, którzy zetknęli się z wcześniejszym wydawnictwem E. Hajduka pt.: *Hipoteza w badaniach pedagogicznych. Poradnik dla studentów* (wielokrotnie wznawianego), że recenzowana pozycja w porównaniu z propozycją poprzednią zawiera wiele nowych treści. Jest to wydanie nie tyle zmienione i poszerzone, ale w zasadzie wykraczające daleko poza obszar problematyki zaprezentowany w uprzedniej wersji.

Literatura

Beveridge W.I.: *Sztuka badań naukowych*. Warszawa 1960

Hajduk E.: *Hipoteza w badaniach pedagogicznych. Poradnik dla studentów*. Zielona Góra 1996

Łobocki M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 1999

Pilch T., Bauman T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001.

Emilia Paprzycka
Uniwersytet Zielonogórski

Andrzej Mencwel:
Wyobraźnia antropologiczna.
Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007

Książka zatytułowana *Wyobraźnia antropologiczna* prezentuje szeroką panoramę zagadnień z dziedziny antropologii. Publikacja ta jest wynikiem długoletnich badań autora w tej dziedzinie, ze szczególnym uwzględnieniem „wyobraźni antropologicznej". Sformułowanie to jest zarazem „słowem kluczem" tej publikacji.

Autor prezentuje badania nad antropologią. We wstępie pisze: „Całość tę określa projekt takiej historii kultur, która byłaby antropologiczną, ujmującą tedy człowieka w kulturze i kulturę w człowieku".

Publikacja jest zarysem pokazującym złożoność zagadnień „wyobraźni antropologicznej". Położony jest w niej nacisk na znaczenie historyczne antropologii (szeroko pojmowanej) we współczesnym świecie oraz na ewolucję, jaka dokonuje się pod wpływem rozwoju kultury. Omawiana jest też „wyobraźnia antropologiczna" – i to nie tylko w kontekście badawczym. Zawiera pytania i odpowiedzi sformułowane przez obserwatorów oraz interpretatorów antropologii z punktu widzenia przedstawicieli różnych dyscyplin nauk humanistycznych.

Punktem rozważań jest definicja „wyobraźni antropologicznej". Autor charakteryzuje ją następująco: „wyobraźnia stwarza wyobrażenia, inspirować wyobrażenia, to otwierać oczy, kierować wzrok, skupiać spojrzenie". W książce autor nie stara się narzucić naukowego spojrzenia, nie indoktrynuje, lecz chce swym projektem inspirować.

Książka składa się z czterech obszernych, komplementarnych rozdziałów: „Strona teorii", „Strona historii", „Nasz wiek XX", „Wobec rewolucji komunikacyjnej". Omawiane zagadnienia A. Mencwel ujął w dwóch wymiarach: teoretycznym oraz historycznym.

Dwie pierwsze części „Strona teorii" i „Strona historii" zawierają centralne założenia, a więc antropologiczne i historyczne podstawy projektu.

W części drugiej autor rozważa różne przykłady takich ujęć historycznych, które zbliżają lub współtworzą antropologiczną historię kultury. Przedstawione są one w porządku chronologicznym i odnoszą się przede wszystkim do kultury polskiej.

W częściach III „Nasz wiek XX" oraz IV „Wobec rewolucji komunikacyjnej" autor omawia współczesne problemy, które stanowią nierozerwalną całość z historią i antropologią. A. Mencwel uzasadnia podział rozdziału trzeciego na dwie części „Wiek XX" i „Strony historii". Wynika on z głębokich i wnikliwych badań oraz ze szczególnego zainteresowania zagadnieniami tego okresu. Taka konstrukcja publikacji jest dowodem głębokiej i wnikliwej analizy oraz ogromnej wiedzy autora.

Przy szczegółowej analizie pierwszej części autor podkreśla znaczenie klasyków oraz czołowych przedstawicieli etnologii czy antropologii, co jest cennym źródłem i drogowskazem do dalszych poszukiwań. Przedstawia poglądy m.in.: Morgana, Tylora, Znanieckiego, Malinowskiego. Dokonuje konfrontacji antropologii z rozwijającą się i ewoluującą współczesnością oraz przedstawia, w jaki sposób poglądy te krystalizowały się w zastanej rzeczywistości. Ponieważ A. Męcwel pomija szkice historyczne kształtowania się polskiej wiedzy o kulturze,

dlatego też proponuję jako podbudowę książkę J. Gajdy *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, która jest doskonałą, rzetelną, publikacją, traktującą w sposób szeroki te zagadnienia.

A. Mencel traktuje antropologię kulturową jako sposób ujęcia rzeczywistości ludzkiej. Nacisk kładzie zwłaszcza na „wyobraźnię antropologiczną", utożsamiając ją z wyobrażeniem twórczym. W swojej analizie eksponuje zwłaszcza XIX i XX wiek, gdy „wyobraźnia antropologiczna" zdobywała dominującą rolę w humanistyce.

W części III „Nasz wiek XX" autor stawia pytanie: kiedy rozpoczyna się intelektualny czy też kulturalny wiek XX? Początek ten nie jest oczywisty, tożsamy z zapisami kalendarza. Wymaga bowiem uzasadnień merytorycznych. Powinien odwoływać się do sztuk pięknych, idei i myśli, życia kulturalnego. Wiek ten autor kojarzy z nowoczesnością, współczesnością, modernizacją. Mając na myśli nowoczesność, A. Mencwel prezentuje ideał pożądany, a nie stan zastany. Pytanie nie obejmuje całej historii, a więc zjawisk politycznych, społecznych i ekonomicznych, a kiedy użyta jest nazwa „kultura", to odnosi się do jej artystycznego rozumienia. Odpowiadając na pytanie, autor podkreśla szczególne znaczenie filozofii uniwersalnych, a jako filozofów kultury wysuwa na czołowe miejsce B. Malinowskiego oraz F. Znanieckiego. Według autora, nie ma w dziejach żadnych faktów bezspornych i absolutnych, które dotyczą początków, człowieka, języka, narzędzi, więzi społecznych czy wyobrażeń religijnych. Nie można ich odnaleźć zwłaszcza wtedy, gdy, próbuje się wprowadzać kategorie i obejmować okresami.

A. Mencwel nie daje bezpośredniej odpowiedzi na zadane przez siebie pytanie. Odpowiedzią jest refleksja autora odnosząca się do kultury XX i XXI wieku.

W publikacji tej autor wyraźnie zaznaczył, że świat kultury, materialny i idealny, fizyczny i duchowy, społeczny i symboliczny – podlega naszemu ciągłemu poznawaniu. Świat ten, jako kulturowy, będący dziełem człowieka, nie niweczy tego, co naturalne, ani tego, co nadnaturalne. Uświadamia natomiast, że zarówno to, co przyrodzone, i to, co nadprzyrodzone może nam być dostępne tylko w formach ludzkich, a więc kulturowych: w nauce, technice, języku, sztuce w liturgii i teologii. Poznanie jest, według autora, samopoznaniem, a nasza wiedza – postacią samowiedzy.

Taką głęboką refleksją dzieli się autor również w rozdziale IV pt. „Wobec rewolucji komunikacyjnej". W podrozdziale zatytułowanym „Przejrzyste okno prywatności" A. Mencwel pisze o kondycji współczesnej kultury masowej. Przykładem są cieszące się popularnością programy telewizyjne, obnażające prywatność. Autor nie kryje oburzenia z powodu marszu mediów przez życie domowe, prywatne i intymne. Programy te charakteryzują się miernotą, przeciętnością, propagowaniem szczęścia, a ich zasadą są publiczne wyznania. Oznaką naszego czasu, według autora, stało się upublicznienie tego zjawiska.

Nie ma we współczesnej kulturze masowej świętości – ani jednej cząstki ciała czy aspektu życia, które nie zostały obnażone. Autor stawia pytanie o rolę i kondycję polityki kulturalnej. Programy, które określa jako „orwelliada na żywo", nie tylko podlegają krytyce, ale są podstawą głębokiej refleksji autora nad kulturą masową, a zwłaszcza pretekstem do żarliwej dyskusji.

Publikację *Wyobraźnia antropologiczna* A. Mencwla można potraktować jako osobistą głęboką refleksję nad przeszłością i zastaną rzeczywistością. Taki sposób widzenia zmusza czytelników do głębokiej analizy zjawisk i problemów związanych z kulturą współczesną. O żywotności tych zagadnień może świadczyć zainteresowanie wielu środowisk naukowych i różnych dziedzin, jak socjologia, psychologia oraz antropologia kulturowa. Recenzja porusza niewielki wycinek szerokiego spektrum zagadnień i stanowi tylko zarys pracy badawczej autora. Ze względu na rozpiętość tematyczną zagadnień możliwa była tylko wybiórcza analiza. Książka jest dzieleniem się autora swoją głęboką pasją, jaką są dla niego studia nad kulturą, a zwłaszcza nad antropologią kulturową. Publikację tę polecam nie tylko przedstawicielom dyscyplin bezpośrednio związanych z antropologią kulturową. Dla wszystkich czytelników może ona stać się początkiem poszukiwań, badań i analizą zjawisk współczesnej kultury. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, iż A. Mencwel nie narzuca w swojej publikacji sposobu myślenia ani analiz czy wniosków. Przedstawia jedynie swoją „wyobraźnię antropologiczną", sugeruje i skłania do głębokiej refleksji. Na gruncie naukowym książka jest kontynuacją intelektualnego dialogu.

Anna Misiec-Dydycz

PRENUMERATA „RUCH" S.A.

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH" S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.

2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są odo dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy „RUCH" S.A. na konto:
Pekao S.A. IV O/Warszawa 681240-10531111-00000-4430-494
lub kasa Odzdziału.

3. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH" S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00-958 Warszawa, skr. pocztowa 12, ul. Jana Kazimierza 31/33
lub telefonicznie: (22) 5328-731, 5328-820, 5328-816, fax: 5328-732,
Internet: www.ruch.pol.pl, e-mail: prenumerata@okdp.ruch.com.pl

4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
   - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
   - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
   - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
   - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP w Warszawie

W roku 2005, 2006 i 2007 uczelnia otrzymała certyfikat "Wiarygodna Szkoła"

WIARYGODNA SZKOŁA

Studia na kierunku pedagogika

Studia I stopnia stacjonarne

- *Doradztwo i terapia pedagogiczna*
- *Pedagogika wczesnoszkolna z językiem angielskim*

Studia I i II stopnia niestacjonarne

- *Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z ustawodawstwem rodzinnym*
- *Pedagogika kulturoznawcza - menedżer i animator kultury*
- *Pedagogika wczesnoszkolna z językiem angielskim* ***(tylko studia I stopnia)***
- *Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną*
- *Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną*
- *Pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem*
- *Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym*
- *Pedagogika pracy z ochroną pracy*
- *Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień*
- *Edukacja informatyczna i medialna*
- *Doradztwo i terapia pedagogiczna*
- *Edukacja ekologiczna* ***(tylko studia I stopnia)***
- *Edukacja obronna*

Studia podyplomowe

Kwalifikacyjne:

- *Pedagogika przedszkolna*

Doskonalące :

- *Zarządzanie oświatą*

SZCZEGÓŁOWYCH INFORMACJI UDZIELA
DZIEKANAT WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ ZNP
UL. SMULIKOWSKIEGO 6/8
00-389 Warszawa
Tel. 22-330-57-23 do 27
email: dziekanat@wsp.edu.pl

www.wsp.edu.pl