

# RUCH PEDAGOGICZNY

5-6



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVII Warszawa 2008

ISSN 0483-4992



12

9 770483 499806

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**

Rok LXXVIII Warszawa 2008

**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](http://www.sowadruk.pl)  
tel. (+48) 22 431 81 40

## SPIS TREŚCI NR 5–6/2008

### ARTYKUŁY

Maciej Karwowski – Spory wokół pojęcia kreatywności w pedagogice twórczości . . . . .	5
---	---

### RELACJE Z BADAŃ

Agata Kudlik, Ewa Czerniawska – Wpływ lęku na procesy pamięciowe z uwzględnieniem pośredniczącej roli muzyki . . . . .	19
Magdalena Budziszewska – Patrząc cudzymi oczami . . . . .	41
Agata Trzcińska – Psychologiczne i społeczne uwarunkowania dziecięcego oszczędzania . . . . .	53

### MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Kludia Cenda-Cwer – Problematyka ochrony praw dziecka w konwencjach Rady Europy . . . . .	71
---	----

### RECENZJE

Eugenia Malewska – Alicja Anna Kotusiewicz, Genowefa Koć-Seniuch: <i>Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną</i> . . . . .	89
Jerzy Damrosz – Tomasz Szczepański: <i>Mniejszości narodowe w myśli politycznej opozycji polskiej w latach 1980–1989</i> . . . . .	90

### KRONIKA

Jadwiga Daszykowska, Dorota Szumna – Szkoły – nauczyciele – uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie . . . . .	91
--	----

## CONTENT 5–6/2008

### ARTICLES

<b>Maciej Karwowski</b> – Controversies around concept of creativity in education for creativity .....	5
--	---

### RESEARCH REPORTS

<b>Agata Kudlik, Ewa Czerniawska</b> – The influence of anxiety on memory processes, taking into account music as a mediator .....	19
<b>Magdalena Budziszewska</b> – Thru Other Eyes – Perspective taking in young people narratives about the parental home .....	41
<b>Agata Trzcńska</b> – Psychological and socio-demographic determinants of children's saving behaviors .....	53

### ADDITIONAL MATERIALS FOR STUDENTS

<b>Klaudia Cenda-Cwer</b> – European Convensons on protection of children's rights .....	71
--	----

### REVIEWS

<b>Eugenia Malewska</b> – Alicja Anna Katusiewicz, Genowefa Koć-Seniuch: <i>Academic teacher in reflection on her/his educationa practice</i> .....	89
<b>Jerzy Damrosz</b> – Tomasz Szczepański: <i>National minorities in political thought of polish opposition in years 1980–1989</i> .....	90

### CHRONICLE

<b>Jadwiga Daszykowska, Dorota Szumna</b> – School – teachers – pupils. Debate on curriculum, method and learning In Europe .....	91
---	----

Maciej Karwowski  
*Akademia Pedagogiki Specjalnej*

## SPORY WOKÓŁ POJĘCIA KREATYWNOŚCI W PEDAGOGICE TWÓRCZOŚCI<sup>1</sup>

### Uwagi wstępne – odpowiednie dać rzeczy słowo...

Może wydawać się, iż czynienie rozróżnień między twórczością a kreatywnością jest i zbędne, i nie do końca możliwe. Problem ten jednak uczyniono kluczową kwestią, wokół której zorientowane będą rozważania zawarte w tym artykule. Nie tylko dlatego, że warto precyzyjnie określić znaczenie dalej używanych terminów, nie tylko, gdyż – jak zostanie to wykazane dalej – konotacje obu terminów jedynie częściowo się pokrywają, ale również, a może przede wszystkim – gdyż brak tego rodzaju rozróżnień bardzo często prowadzi do **nieporozumień**, których z łatwością można by uniknąć. Dlatego też w kolejnych częściach tego tekstu zaprezentowane zostaną teoretyczne różnice występujące między kreatywnością a twórczością i dyskusji poddana będzie zasadność, a raczej niezasadność traktowania tych określeń jako synonimów. Aby na nowo zdefiniować kreatywność – jedno z kluczowych pojęć pedagogiki twórczości – dokonany zostanie przegląd ważnych naukowych spojrzeń na twórczość, zarówno klasycznych, jak i współczesnych, aby spróbować wykazać, dlaczego jedne z nich bliższe są w swojej istocie kreatywności, inne twórczości. Dla czytelnika zaznajomionego z problematyką pedagogicznych czy psychopedagogicznych badań twórczości tego rodzaju procedura – tj. dyskusje definicyjne – może wydawać się zbędna, a same rozważania nużące, szczególnie z powodu, iż większość badaczy właśnie od nich rozpoczyna swoje analizy. Popularność terminu kreatywność przekonuje jednak, że warto przyjrzeć się jego konotacji.

Podstawową dystynkcją, którą w tym miejscu zarysowano bardzo mocno – mocniej niż wynikałoby to z różnic znaczeniowych – jest rozróżnienie między twórczością a kreatywnością. W kolejnych miejscach tego tekstu prezentowane będą coraz dalej idące szkice definicyjne, odróżniające każdorazowo kreatywność od twórczości, aby na koniec zaproponować definicję przyjętą na potrzeby tej pracy.

## Kreatywność a twórczość – pierwsze intuicje

Gdyby twórczość i kreatywność były synonimami, wówczas wedle zasady ekonomiczności języka jeden z tych terminów powinien zostać wyeliminowany z użycia. Tak jednak nie jest, a oba te pojęcia funkcjonują z powodzeniem obok siebie. Już to może skłaniać do zdroworozsądkowej konstatacji, iż nie oznaczają tego samego. Z drugiej strony można uznać – i często dzieje się tak w pracach badaczy twórczości i kreatywności – iż termin „kreatywność” jest, niezbyt szczęśliwą (zob. Tokarz, 2007), polską kalką angielskiego *creativity*, w językach zachodnich zaś – chociażby angielskim, francuskim czy niemieckim występuje tylko jedno słowo na określenie twórczości, a nie tak jak w języku polskim dwa bliskie (choć nietożsame) znaczeniowo określenia.

Rozróżnienie między twórczością a kreatywnością przeprowadzać można na kilku poziomach analizy, zwracając uwagę na takie aspekty różnic, jak przypisanie atrybutu bycia twórczym zarówno osobie, jak i jej produktowi, podczas gdy kreatywność wydaje się w dużo większej mierze charakterystyką osoby (dziwnie brzmi sformułowanie, że kreatywność Witkacego to między innymi „Szewcy”). Inną, niezmiernie istotną osią analizy jest zwrócenie uwagi na potencjalny charakter kreatywności (jest zapowiedzią, szansą, obietnicą) i atrybutywny twórczości (zwykle wiążącej się z konkretnym wytworem). Różnice między twórczością a kreatywnością da się też zauważyć zwracając uwagę na problem zdolności, postaw i stylów twórczości oraz omawiając rozmaite klasyfikacje twórczości obecne w literaturze przedmiotu – zarówno polskojęzycznej, jak i obcej, wydaje się bowiem, iż niektóre z wyróżnionych poziomów bliższe są kreatywności, in ne – twórczości. Ważnym źródłem wiedzy na temat różnic między dwoma wspomnianymi fenomenami są też potoczne, czy – mówiąc językiem psychologii – naiwne, czy ukryte teorie, czyli poglądy na temat natury analizowanych zjawisk wyznawane nie przez fachowców, ale laików, próby definiowania twórczości bądź kreatywności dokonywane przez zwykłych ludzi, niemających związków z pedagogiką czy nauką w ogóle. Potoczne teorie, być może, mają mniejsze znaczenie dla prac naukowych, ale w dużej mierze wyznaczają specyficzny klimat dyskusji nad niektórymi zjawiskami – wydaje się, że zaliczają się do nich również twórczość oraz kreatywność. Dlatego podsumowanie pierwszych intuicji na naturę różnic między twórczością a kreatywnością można sformułować następująco: **Twórczość jest pojęciem opisującym zjawisko społeczne, kreatywność – cechę indywidualną. Twórczość łączy w sobie osobę tworzącą z wytworem oraz społecznym odbiorem dzieła. W przypadku kreatywności bardziej uzasadnione jest mówienie o potencjale do stworzenia czegoś w przyszłości, rodzaju obietnicy, która może, ale nie musi zostać spełniona.**

## Między jednostką a wytworem

„Twórczość to aktywność przynosząca wytwory dotąd nieznanne, a zarazem społecznie wartościowe” – oto dominująca przez wiele lat (a może i obecnie) w polskiej literaturze definicja twórczości, sformułowana przez Zbigniewa Pietrasiańskiego (1969, s. 10). Zwykle w pojawiających się analizach podanych



wyżej dziewięciu słów zwracalo się uwagę na koniunkcję oryginalności i wartości – konieczną, aby określony wytwór określić mianem twórczego. Widać to jeszcze wyraźniej, gdy przypomnimy bodaj najbardziej lapidarną definicję twórczości autorstwa Andrzeja Góralskiego, który stwierdził, że: „Twórcze, to nowe i cenne – oto prosta i dobra odpowiedź” (Góralski, 1990, s. 5). W rzeczywistości jednak konsekwencje tak formułowanych ujęć twórczości są zdecydowanie poważniejsze – otóż twórczość jest wówczas *de facto* analizowana w wymiarze czysto atrybutywnym, tj. szczególna rola przypisana zostaje wytworowi, produktowi, słowem – efektowi aktywności, namacalnemu, obserwowalnemu i możliwemu do analizy. Patrząc z tego punktu widzenia, możliwe jest mówienie o twórczości Czesława Milosza (bo „Dolina Issy” czy „Piesek przydrożny”, to wytwory i nowe, i wartościowe), ale dużo mniej, czy też zupełnie nieuprawnione jest mówienie o twórczości w przypadku Jasia Kowalskiego, który wymyśla dobry dowcip lub proponuje rówieśnikom nową, ciekawą zabawę. W dzisiejszej pedagogice twórczości przyjmuje się szeroką, humanistyczną i egalitarną perspektywę, zakładając, że również dzieci mogą być twórcze, co jednak w myśl przywołanej na początku definicji „produktowej” wcale nie jest oczywiste.

Chęć uwolnienia się od dyktatu wytworu była jednym z powodów analizy twórczości przez pryzmat cech i poszukiwania w niej raczej charakterystyki jednostki niż opisu wytworu. Z drugiej strony wciąż pojawiają się publikacje, w których jednostkę twórczą utożsamia się z jednostką, która tworzy – nieuchronnie wraca więc problem produktu. Odwołania do bogatej tradycji dokonań myślicieli łączonych z psychologią humanistyczną – szczególnie Abrahama Masłowa, Carla Rogersa i Ericha Fromma (zob. Cudowska, 2004; Szymański, 1987) – skłaniają jednak wielu pedagogów do uznania, iż zasadne jest mówienie o twórczości bez dzieł, o twórczym myśleniu, działaniu, twórczych operacjach umysłowych, twórczym potencjale. Kreatywność wydaje się szczególnie użytecznym terminem, gdy mowa o cesze jednostki oraz gdy nie chodzi o wybitne osiągnięcia, lecz o potencjal. Tak więc w tym miejscu można by sformułować pierwszą z kilku quasi-definicji kreatywności: kreatywność jest cechą jednostki wyznaczającą jej potencjal do twórczego funkcjonowania, nie jest jednak tożsama z twórczością, bo choć każda jednostka twórcza jest kreatywna, nie każda jednak kreatywna osoba jest twórcza. Innymi słowy – twórczości nadaje się wówczas element elitaryzmu i łączy z pewnymi dokonaniem, podczas gdy kreatywność jest raczej przykładem twórczości przez male „t”, twórczości codziennej, twórczości pierwotnej używając określenia Abrahama Masłowa (2004). Według tego rozumienia, kreatywne są dzieci, pracownicy agencji reklamowych czy osoby pomyślowo – choć na niewielką skalę – przekształcające rzeczywistość wokół siebie; osoba twórcza natomiast to ktoś, kto ów potencjal przelożył na produkt. Nietrudno zauważyć, iż tego rodzaju analiza nieuchronnie zmusza do oceny jakości dokonań i klasyfikowania efektów aktywności, co nie jest łatwe ze względu na niejasność stosowanych kryteriów i ich silną zależność od doświadczeń, poglądów i wartości osoby dokonującej oceny. Dlatego wielu artystów, również artystów – psychologów czy pedagogów, głośno oponuje przeciwko używaniu bądź nadużywaniu pojęcia kreatywności, twierdząc, że jest ono nieostre, oznaczające nazbyt wiele, a coraz mniej mające wspólnego ze zmaganiem się z twórczym czy wieloletnią, ciężką pracą nad dziełem (Konaszkiewicz, 2006). Można by więc dokonać kolej-

nego przybliżenia w definiowaniu kreatywności, mówiąc o niej tak, jak przedstawiono to poniżej.

**Kreatywność może być określona mianem twórczości bez dzieła, a przynajmniej bez dzieła wyraźnego i namacalnego (obrazu, kompozycji, wiersza). „Dziełem” kreatywności może być pomysł, dowcip, nowa zabawa. Wynika z tego, że choć wybitni twórcy są kreatywni, to istnieją osoby kreatywne niebędące twórcami.**

### **O realności potencjału**

Sformułowana wyżej teza, iż kreatywność powinna być traktowana jako rodzaj potencjału, obietnicy czy też „preludium twórczości” może budzić wątpliwości ze względu na swą ogólność i nieostrość. Łatwo stwierdzić, iż nadmierna egalitaryzacja twórczości i stwierdzenie, iż każdy posiada potencjał, aby być twórczym, jest stwierdzeniem o charakterze postulatycznym i ideologicznym, nie zaś empirycznym. Z drugiej strony już w początkach współczesnego zainteresowania twórczością pojawiały się podobne poglądy, takie chociażby, jak ten Johna G. Nichollsa (1972), który pisał o twórczości jako o zmiennej o normalnej dystrybucji, tj. o rozkładzie przypominającym odwrócone U. Zgodnie z tą perspektywą, potencjał do bycia twórczym rozkłada się w populacji podobnie jak na przykład wzrost – tak jak niewiele jest osób bardzo wysokich i bardzo niskich, tak trudno znaleźć osoby wybitnie uzdolnione twórczo i zdolności tych zupełnie pozbawione. Każdy jednak – przynajmniej do pewnego stopnia potencjał do stania się osobą twórczą posiada. Określenie szans „przepoczwarczenie się larwy kreatywności w motyla twórczości” nie jest rzeczą łatwą, ale i nie jest niemożliwą. Uzasadnione staje się więc kolejne przybliżenie.

**Z faktu, że kreatywność jest potencjałem do rzeczywistej twórczości nie wynika, że jest to coś nierzeczywistego, bo niewidocznego *hic et nunc*. Badania potwierdzają tezę, iż młode osoby charakteryzujące się kreatywnością zwykle osiągają też wyraźne osiągnięcia twórcze. Trzeba jednak pamiętać o ważnych czynnikach pośredniczących w realizacji potencjału – szczególnie roli motywacji oraz wpływu czynników zewnętrznych (środowiskowych).**

### **Kreatywność – między twórczymi zdolnościami a postawą**

Trudno oprzeć się wrażeniu, że czasem bogactwo języka polskiego staje się zmorą badaczy mających ambicje opisu ważnych dla nich zjawisk w terminach możliwie konkretnych i pozbawionych dwuznaczności. Okazuje się bowiem, że dysponujemy nie jednym czy dwoma określeniami na naturę twórczości i kreatywności, ale ich szeregiem, który dodatkowo często używany jest w sposób dość dowolny i przez to łatwo prowadzący do konfuzji. Kto wie, czy pojęciem o największym stopniu „konfuzyjności” nie jest postawa twórcza. Termin ten funkcjonuje w polskiej pedagogice od czasu prac Kazimierza Kornilowicza (1926 lub 1930 – Krzysztof J. Szmidt podaje dwie daty, zob. Szmidt 2001), zaś w psychologii i pedagogice amerykańskiej prawdopodobnie po raz pierwszy od głośnego artykułu Ericha Fromma ogłoszonego w *Creativity and Its Cultivation* pod redakcją H. H. Andersona (Fromm, 1959, zob. również polski przedruk w pracy M. Malickiej, 1988).

Najogólniej rzecz biorąc, istota postawy twórczej tak w rozumieniu polskich pedagogów społecznych, jak i amerykańskich psychologów humanistycznych sprowadzalna jest do aktywnego i otwartego ustosunkowania się jednostki do otaczającej rzeczywistości oraz podejmowania przez nią i rozwiązywania problemów o różnym charakterze. Ta charakterystyka w mniejszej mierze wiąże się z rzeczywistymi osiągnięciami w postaci wytworów materialnych, jest raczej osobowościowym ideałem osoby zdrowej psychicznie w rozumieniu Abrahama Masłowa i innych psychologów humanistycznych, a dziś psychologów pozytywnych (zob. Czapiński, red., 2004). Problemy związane z tą kategorią wynikają, jak się zdaje, z jednej kluczowej kwestii. Otóż postawa jest jednym z podstawowych pojęć psychologii społecznej, zajmującym wiele miejsca w każdym podręczniku psychologii społecznej sprzed kilku lub kilkadziesiąt lat.

Wydaje się, że pedagodzy i psychologowie piszący o postawie twórczej przesadnie starają się dopasować to pojęcie do definicji postaw przyjmowanych przez psychologów społecznych i osobowości lub socjologów (zob. np: Mądrzycki, 1977; Mika, 1980; Nowak, 1973), którzy zwykle definiują postawę jako względnie trwale pozytywne bądź negatywne ustosunkowanie się jednostki wobec kogoś lub czegoś, wyrażające się w trzech komponentach – behawioralnym (zachowanie), emocjonalnym (uczucia) i poznawczym (myśli). Warto podkreślić, iż również dzisiejsi psychologowie wyraźnie odchodzą od tego typu definicji, stwierdzając ich niewielką przydatność do analiz wielu zachowań i postulując równoległe operowanie pojęciem postaw utajonych i ich badanie (zob. Maison, 2004; Maliszewski, 2005), a przydatność tak rozumianego pojęcia postawy twórczej dla pedagogów jest niewielka bądź żadna. Idąc tym tropem, trudno stwierdzić, iż ktoś charakteryzuje się postawą twórczą; należałoby raczej powiedzieć, iż przejawia on twórczą postawę względem kogoś lub czegoś, a owa twórcza postawa wyraża się w szczególnym (twórczym) zachowaniu, myśleniu i emocjach. Jak widać, nie jest to definicja zbyt przydatna, gdyż cóż oznaczać mają chociażby twórcze emocje?

Problemy tego typu można by mnożyć, jednak to nie ich dyskusja jest celem tego rozdziału. **Termin postawa twórcza ma duże znaczenie dla pedagogiki twórczości – zarówno z racji swoich długoletnich tradycji, jak również znaczenia potocznego, intuicyjnego, które wydaje się bliższe poglądom twórców pojęcia niż psychologicznym definicjom postawy. Według tego punktu widzenia, postawa twórcza oznacza otwarte podejście lub stosunek do otaczającej jednostkę rzeczywistości, nie zaś powiązanie wielu różnych komponentów. Dlatego, być może, bardziej zasadne do opisu fenomenów bliskich postawie twórczej, czy postawom twórczym, są takie określenia, jak twórcze orientacje życiowe (Cudowska, 2004), styl twórczego zachowania (Strzalecki, 2003), styl twórczości (Kirtton, 1976) czy wreszcie kreatywność.**

Psychologowie twórczości, mający największe zasługi w przybliżaniu nas do zrozumienia mechanizmów tworzenia, zwykle oddzielają postawy twórcze od twórczych zdolności. Mówiąc o zdolnościach, mają na myśli konkretne „oprzyrządowanie”, umiejętności i kompetencje sprawiające, że jednostka może rozwiązywać problemy, realizować się w wybranej dziedzinie sztuki albo sferze społecznej. Mówi się więc o zdolnościach w zakresie konwergencyjnego (zbieżnego) i dywergencyjnego (rozbieżnego) myślenia (Guilford, 1950, 1978), o sprawności posługi-

wania się analogią, indukcją i dedukcją, łatwości dokonywania odległych i trafnych skojarzeń, wizualizowania i transformowania w umyśle zadań i obiektów (Limont, 1994, 1996; Nęcka, 1995, 2001). Pozostając w tym nurcie, dyskutuje się znaczenie ogólnych zdolności intelektualnych dla twórczości, jak również relacje między twórczością a innymi inteligencjami (zob. Karwowski, 2005b).

Trzeba jednak wyraźnie stwierdzić, iż czym innym jest postawa twórcza, niezależnie od wątpliwości i problemów definicyjnych, czym innym zaś zdolności twórcze. Odwołując się do klasyki polskiej pedagogiki społecznej i socjologii wychowania, można powiedzieć, że o ile pojęcie postawy twórczej zawdzięczamy Kazimierzowi Kornilowiczowi, o tyle bliski zdefiniowania zdolności był niewiele lat później Florian Znaniecki (2001), który w ważnej pracy *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości* (pierwsze wydanie w latach trzydziestych XX wieku) pisał o postawie wynalazczej, rozumianej jako zdolność do proponowania nowych dzieł i wynalazków (nie tylko w sferze techniki), którą to zdolność silnie wiązał z poziomem intelektualnym jednostek i ich wykształceniem. Rzyżując uproszczenie, można by powiedzieć, że jeśli Kornilowicz pokazał nam rolę aktywności, otwartości, motywacji i zaangażowania jednostki, to Znaniecki zwrócił uwagę na fakt, że żeby móc, nie wystarczy chcieć, trzeba jeszcze posiadać konieczne przygotowanie i kompetencje – przede wszystkim intelektualne. Amerykańska społeczna psychologia twórczości odkryła te poglądy niemal pół wieku później wraz z pracami Teresy M. Amabile (1983).

Powracając do przerwanej dyskusji – z racji faktu, iż poziom twórczych postaw oraz zdolności pozostaje ze sobą skorelowany, ale zwykle są to korelacje o charakterze niezbyt silnym, można wyobrazić sobie, co najmniej cztery kategorie osób<sup>2</sup>:

- Osoby pozbawione zarówno znamion postaw twórczych, jak i elementarnych zdolności twórczych;

- Osoby cechujące się postawą twórczą, ale pozbawione zdolności twórczych;

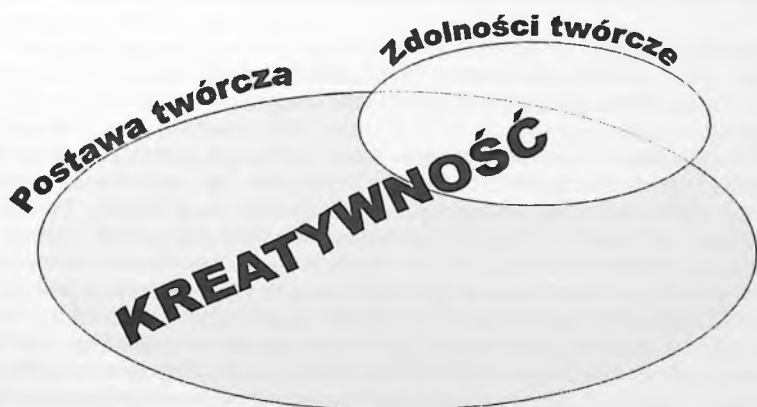
- Osoby pozbawione znamion postaw twórczych, ale posiadające zdolności twórcze;

- Osoby o postawie twórczej i twórczych zdolnościach.

Warto wyraźnie podkreślić, że tego typu podział jest nie tylko rodzajem intelektualnej klasyfikacyjnej rozrywki, ale znajduje również potwierdzenie w badaniach empirycznych, i to zarówno tych klasycznych, jak i bardziej współczesnych. Na przykład, Ronald Taft i Margaret Gilchrist już niemal czterdzieści lat temu (Taft, Gilchrist, 1970) dowiedli, że nie tylko da się wyróżnić osoby charakteryzujące się zarówno zdolnościami, jak i postawami twórczymi oraz grupy osób o twórczych zdolnościach pozbawione elementów twórczych postaw i odwrotnie, ale też pokazali, że grupy te wyraźnie różnią się osobowościowo. Otóż uczniowie, którzy okazali się zarówno uzdolnieni twórczo, jak też charakteryzowali się postawami twórczymi, byli jednocześnie bardziej niekonwencjonalni, skorzy do podejmowania ryzyka, impulsywni, idealistyczni, doceniający piękno niż pozostałe grupy. Z kolei osoby o wysokim nasileniu postaw twórczych (ale nie zdolności) wyróżniały się cechami związanymi z samorealizacją, podczas gdy w przypadku uczniów o zdolnościach twórczych (ale nie postawie) częściej niż wśród innych zdarzały się zaburzenia zachowania i kontroli nad sobą i objawy neurotyczne. W swoich badaniach, prezentowanych w innym miejscu, wykazałem, że zasadne jest mówienie o kilku grupach wyróżnionych na podstawie związków między zdolno-

ściami twórczymi a twórczymi postawami, gdyż związek między wynikami w teście myślenia twórczego a skalami kwestionariusza mierzącego twórcze postawy, choć statystycznie istotny, okazał się bardzo słaby (zob. Karwowski, 2005b). W innym miejscu wraz z R. E. Bernacką pokazaliśmy (Karwowski, Bernacka, 2008), że osoby charakteryzujące się zarówno zdolnościami twórczymi, jak również nonkonformizmem i niezależnością – jedną z podstawowych składowych postaw twórczych – bardzo wyraźnie odróżniają się od osób nonkonformistycznych pozbawionych zdolności twórczych pod wieloma względami – chociażby ze względu na większą ekstrawersyjność oraz poleganie na intuicji, jak również wyższe nasilenie potrzeb poznawczych oraz wiążących się z tworzeniem. I choć oczywiście wysokie nasilenie nonkonformizmu nie wystarczy, aby określić kogoś mianem osoby o postawie twórczej, to wydaje się, że uzyskane rezultaty są spójne z innymi ustaleniami (zob. np: Popek, 2000).

Podsumowując tę część i starając się usytuować kreatywność między postawą twórczą, z jednej strony, a zdolnościami, z drugiej, trzeba stwierdzić, iż mówiąc o kreatywności mamy na myśli zarówno jedno, jak i drugie pojęcie. Zapewne nie popelni się nadużycia mówiąc, iż bliższe rozumieniu kreatywności jest jej utożsamianie z twórczą postawą. Czy jednak osoba pozbawiona elementów postaw twórczych, a posiadająca twórcze zdolności jest kreatywna? Wydaje się, że trudniej uzasadnić tę tezę, gdyż jej kreatywność ciężko będzie przekuć w rzeczywistą twórczość, z racji braku ważnych cech osobowości odpowiedzialnych za tworzenie. Brak ten będzie znacząco utrudniał angażowanie się w pokonywanie trudów twórczości, często też o osobach takich mówi się, jako o dobrze się niegdyś zapowiadających, czy ogarniętych syndromem nieadekwatnych osiągnięć (Dyrda, 2000; Karwowski, 2008, w druku c). Z kolei ktoś charakteryzujący się postawą twórczą, lecz pozbawiony twórczych zdolności, zasługuje na miano osoby kreatywnej z racji faktu, iż posiadając osobowościowy potencjał jest w stanie twórczo żyć – funkcjonować kreatywnie w otaczającym ją świecie.



Rys. 1. Kreatywność w relacji do postaw i zdolności twórczych

Podsumowując, można pokusić się o kolejne przybliżenie definicyjne:

**Kreatywność jako określenie osoby odnosi się do kogoś, kto cechuje się postawą twórczą lub połączeniem postawy i zdolności twórczych. W mniejszej mierze powinna być stosowana do opisu osób twórczo uzdolnionych, lecz pozbawionych cech osobowości twórczej.**

### **Kreatywność jako najniższy poziom twórczości**

Egalitaryzacja pojęcia twórczości i podzielane przez wielu przekonanie – ważne pedagogicznie – że każdy, przynajmniej w pewnym stopniu, może być twórczy, doprowadziła wielu badaczy do przekonania, że należy dokonać operacji przypominającej swym kształtem tworzenie drabiny twórczości, czyli wymogło angażowanie się w dokonywanie coraz to nowych hierarchizacji twórczości. Za działaniem tym stoi przekonanie, że może i wszyscy są (bywają) twórczy, ale z pewnością nie wszyscy w jednakowym stopniu, dlatego warto odróżnić od siebie dziecko, które proponuje na podwórku nową zabawę, od malarza inicjującego nowy nurt w sztuce. W pracach wielu współczesnych pedagogów (również psychologów) znaleźć możemy różne, dokonane mniej lub bardziej wprost klasyfikacje twórczości. Na kolejnych stronach zawarty został przegląd kilku – wydaje się, że reprezentatywnych – podejść różnych badaczy do podziałów twórczości i próba znalezienia wśród nich miejsca na kreatywność. Prezentację rozpoczniemy od ujęć chronologicznie najwcześniejszych, tj. propozycji I. Taylora (1975), aby kolejno wspomnieć o poglądach Józefa Kozieleckiego (1987), Margaret Boden (1996), Edwarda Nęcki (2001), Donalda Treffingera i jego współpracowników (Treffinger, Young, Selby, Shepardson, 2002), na koniec zaś nieco uwagi poświęcić podejściu Marka A. Runco (2002). Prezentacja ta ma służyć nie tyle wyczerpującemu wykładowi, ile wskazaniu podobieństw i różnic w postrzeganiu hierarchii twórczości przez różnych badaczy oraz próbie umiejscowienia w hierarchiach tych kreatywności w celu jej pełniejszego zdefiniowania.

### **Pięć poziomów twórczości Taylora – kreatywność jako twórczość spontaniczna**

Podział dokonany przez zasłużonego amerykańskiego badacza twórczości, organizatora wielu znaczących konferencji naukowych na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, wydaje się uwzględniać dwa kryteria – poziom twórczości oraz jej typ. Taylor stoi na stanowisku, że najpełniejszy obraz twórczości daje analiza uwzględniająca pięć podstawowych poziomów twórczości: (1) spontaniczno-ekspresyjną, (2) techniczną, (3) inwencyjną (wynalazczą), (4) innowacyjną, (5) wybijającą się. Pierwszy z typów twórczości, charakterystyczny dla dzieci, związany jest z samym działaniem, jego znaczącą spontanicznością, niezbyt istotne zaś wydają się konkretne umiejętności czy w ogóle istnienie namacalnego wytworu. Twórczość techniczna typowa jest dla pracy zawodowej, najczęściej więc na tym poziomie znajdują się twórcy profesjonalni – absolwenci akademii sztuk pięknych, architektki lub muzycy. Jednak profesjonalizm ich twórczości nie musi oznaczać bardzo wysokiego poziomu wytworów, choć same produkty są niezbędne.

W wielu przypadkach jednak na tym etapie mamy do czynienia raczej z odtwarzaniem niż tworzeniem (zob. też Stróżewski, 1983). Kolejny etap, określany mianem twórczości inwencyjnej, oznacza wykorzystanie dostępnej dla jednostki wiedzy w nowy sposób, dopatrywania się nowych możliwości w zastosowaniu podejść znanych wcześniej. I choć nie do końca jasne jest, czy aby osiągnąć ten poziom konieczne jest przejście twórczości technicznej, to taka interpretacja wydaje się prawdopodobna. Twórczość innowacyjna nie różni się jakościowo od twórczości inwencyjnej, jest to raczej różnica stopnia niż istoty podziału, polega ona bowiem na tym, że istniejące rozwiązania są dostosowywane do aktualnych potrzeb otoczenia, udoskonalane i rozwijane. Ostatni poziom twórczości – twórczość wybijająca się – oznacza jakościową zmianę w uprawianiu określonej dziedziny twórczości, tworzeniu nowych szkół artystycznych lub naukowych.

Gdzie wśród pięciu poziomów twórczości należałoby usytuować kreatywność? Prawdopodobnie miejscem najbardziej odpowiednim byłby poziom twórczości spontanicznej – najbardziej ogólny, najsilniej procesualny i najmocniej związany z charakterystyką jednostki, najmniej zaś z samym produktem czy wiedzą na temat dziedziny. Byłaby więc w tym ujęciu kreatywność najbliższa najniższemu poziomowi twórczości.

### **Kreatywność jako dokonywanie pozytywnych transgresji psychologicznych – perspektywa psychotransgresjonizmu**

Józef Kozielecki, wybitny polski humanista, od wielu lat konsekwentnie tworzy nowy kierunek w psychologii, który określa mianem psychotransgresjonizmu (Kozielecki, 1987, 1997, 2001, 2005 – przywołując jedynie ważniejsze prace zwarte). Transgresyjna perspektywa człowieka oraz społeczeństwa wydaje się szczególnie ważką pedagogicznie z racji odważnych i jasno stawianych tez związanych z naturą człowieka, celami rozwoju i wychowania, jak również metodami rozwijania ludzkich możliwości.

Naczelne założenie nowego kierunku w psychologii to głębokie przekonanie, że człowiek jest względnie wewnątrzsterownym bytem (Kozielecki, 2001), pozostającym w ciągłym rozwoju. Metafora transgresji, czyli przekraczania granic – zarówno o charakterze umysłowym, jak fizycznym czy społecznym, dobrze oddaje istotę zmagania człowieka z samym sobą i otaczającym go światem. Z braku miejsca poglądy Józefa Kozieleckiego nie mogą być szczegółowo scharakteryzowane. Wydaje się jednak, że warto wspomnieć o kilku ważnych elementach transgresyjnej koncepcji człowieka. Po pierwsze, dokonuje Kozielecki podziału na transgresje konstruktywne i destruktywne; pierwsze mają charakter zmian prowadzących do poprawy życia człowieka, grupy czy społeczeństwa, związane są z powstawaniem nowych, wartościowych idei, ruchów społecznych lub też dzieł, podczas gdy drugie wiążą się z działaniami przynoszącymi szkodę – czy to jednostce, czy to otaczającemu ją światu.

Druga ważna dymensja w analizowaniu transgresyjności, to podział na transgresje psychologiczne lub też personalne (transgresje typu P) oraz transgresje historyczne (typu H). Pierwsze z nich sprowadzić można do zachowań, które są nowe i stanowią przekroczenie granic konkretnej jednostki bądź grupy, jednak nie mają wielkiego znaczenia dla całości społeczeństwa. Transgresje historyczne związane

są ze zmianami, które mają wpływ na historię, zmieniają naukowe, artystyczne paradygmaty, powodują powstanie dzieł, które zachwycają przez pokolenia etc. Trzeba pamiętać, iż z konieczności przedstawiony podział jest uproszczeniem, gdyż w pracach wybitnego polskiego uczonego znajdziemy dodatkowe wymiary analiz transgresji, chociażby ważne rozróżnienie na transgresje ekspansywne i twórcze (Kozielecki, 1987). Gdzie wśród różnych typów transgresji jest miejsce na odkrywcość dziecka, czy codzienną twórczość dorosłego? Wydaje się, że na miano kreatywności zasługują konstruktywne transgresje psychologiczne, zwłaszcza gdy efekt tych transgresji ma charakter pomysłu lub projektu rozwiązania zadania. Ktoś mógłby stwierdzić, iż to kreatywność prowadzi do niektórych konstruktywnych transgresji psychologicznych – i nie byłoby to stwierdzenie błędne.

### **Między jednostką a historią – wymiary twórczości Margaret Boden i kreatywność jako twórczość psychologiczna**

Ujęcie uderzająco zbliżone do propozycji Józefa Kozieleckiego znajdujemy w podstawowej pracy angielskiej badaczki twórczości – Margaret Boden (1996). Postuluje ona analityczny podział twórczości na dwa typy – twórczość P i twórczość H. O pierwszym z rodzajów twórczości, twórczości psychologicznej (stad P), pisze: „cenny pomysł jest p-twórczy jeśli osoba, w której umyśle się pojawił nie znalazła go wcześniej; nieistotne ile razy wcześniej inni ludzie myśleli o tym pomysle” (Boden, 1996, s. 76). Z kolei: „cenny pomysł jest h-twórczy, jeśli jest p-twórczy i nikt inny, nigdy wcześniej w historii ludzkości na niego nie wpadł” (Boden, 1996, s. 76). Widzimy więc podział podobny do tego zaproponowanego przez autora *Transgresji i kultury*, w którym na jednym krańcu mamy odkrycie o wartości wyłącznie psychologicznej, istotnej dla jednostki, lecz wtórnej z punktu widzenia społeczeństwa i kultury. Drugi kraniec określają działania prowadzące do transgresji historycznych lub twórczości historycznej, wówczas pojawiają się dzieła o charakterze unikalnym, niespotykane wcześniej propozycje rozwiązania istotnych problemów, uporania się z nurtującymi kwestiami etc.

Jak słusznie zauważa Boden (1996, s. 77) – każdy przypadek twórczości H jest jednocześnie twórczością P, choć z oczywistych powodów zależność ta nie ma zastosowania w kierunku przeciwnym. Twórca nowego paradygmatu w nauce czy kierunku w sztuce zmieniając kulturę zmienia i siebie; dziecko proponując nową ciekawą zabawę, nawet jeśli zmienia siebie, rzadko zmienia otoczenie.

Łatwa do uzasadnienia wydaje się teza, według której kreatywność powinna być utożsamiana z cechą prowadzącą do twórczości P, niewystarczającą natomiast samodzielnie, aby móc osiągnąć poziom twórczości H.

### **Dojrzewanie twórczości – poziomy twórczości w ujęciu Edwarda Nęcka, kreatywność jako twórczość płynna**

Polski psycholog Edward Nęcka, zasłużony badacz twórczości, w dwóch pracach (Nęcka 2001, 2001a) prezentuje podział na cztery poziomy twórczości, podział pod pewnymi względami zbliżony do omawianych wcześniej, mający jednak również oryginalne elementy.



Nęcka wyróżnia twórczość płynną, skryształizowaną, dojrzałą i wybitną. Mówiąc o twórczości płynnej ma na myśli potencjał do działania twórczego charakterystyczny w mniejszym lub większym stopniu dla każdego człowieka. Twórczość płynna jest zmienną o rozkładzie normalnym, większość osób charakteryzuje się jej średnim nasileniem, mniej jest zaś takich o bardzo wysokim i bardzo niskim jej poziomie. Wydaje się, iż twórczość płynna może być uznana za synonim kreatywności – jest cechą będącą potencjałem, obietnicą osiągnięcia w przyszłości twórczych efektów w postaci odkryć, dzieł czy wynalazków. Jednak na poziomie twórczości płynnej dzieło nie jest niezbędne – można być osobą twórczą w sposób płynny nie stworzywszy niczego nowego.

Dzieło nie jest też niezbędne na poziomie twórczości skryształizowanej – kolejnym poziomem wyróżnionym przez Nęckę. Zdaniem autora *Psychologii twórczości*, ten etap tym odróżnia się od twórczości płynnej, iż by go osiągnąć, potrzebne jest zdobycie pewnej wiedzy deklaratywnej i proceduralnej na temat domeny oraz posiadanie specyficznych dla niej umiejętności. Innymi słowy, osobą na poziomie twórczości skryształizowanej jest student, absolwent Akademii Sztuk Pięknych bądź szkoły muzycznej. Osobą na poziomie twórczości skryształizowanej jest też zapewne ktoś po ukończeniu szkolenia z zakresu twórczości, jednak chyba tylko wówczas, gdy nie tyle jest to sam trening, ile zajęcia angażujące metapoznanie i uczące efektywnego wykorzystania heurystyk, pokazujące w praktyce wykorzystanie twórczych operacji umysłowych. Jak łatwo się domyślić, rozkład twórczości skryształizowanej w populacji odbiega od normalnego – więcej jest osób słabszych pod tym względem. Wydaje się też, iż o twórczości skryształizowanej (w przeciwieństwie do płynnej) należy myśleć bardziej w kategoriach specyficznych zdolności i umiejętności dziedzinowych niż ogólnych, tj. znaczenia nabierają twórcze zdolności werbalne bądź niewerbalne, w niektórych sytuacjach większe znaczenie ma zdolność do metaforyzowania, w innych do abstrahowania itd. (zob. dyskusja Baer, 1998; Chruszczewski, 2001).

Trzecim wyróżnionym poziomem jest twórczość dojrzała – od poprzedniego poziomu różniąc się co najmniej trzema elementami. Po pierwsze, by móc mówić o kimś jako o twórcy dojrzałym, niezbędny jest wytwór, to jest dzieło będące namacalnym dowodem zdolności i umiejętności. Po drugie, dzieło to musi spotkać się ze społecznym uznaniem, czyli – używając języka, którym posługuje się Mihályi Csikszentmihályi (1999) – musi zostać zaakceptowane przez pole. Z powyższych wynika trzecia różnica – twórczość dojrzała wymaga zdecydowanie więcej czasu niż twórczość płynna czy skryształizowana, należy ją raczej analizować na przestrzeni lat, a wręcz dziesięcioleci niż miesięcy. Oczywiście, osób znajdujących się na tym poziomie jest jeszcze mniej niż w przypadku twórczości skryształizowanej, tj. mamy do czynienia z rozkładem wyraźnie odbiegającym od krzywej dzwonowej – twórców dojrzałych jest bowiem niewiele.

Ostatni poziom – twórczość wybitna – powinien być analizowany jako specyficzny przypadek twórczości dojrzałej. Każdy, kto znajduje się na poziomie twórczości wybitnej, jest jednocześnie twórcą dojrzałym, choć zależność ta nie ma zastosowania „w drugą stronę”. Tak więc, by mówić o twórczości wybitnej musimy mieć do czynienia z dziełem, które nie tylko zostaje zaakceptowane i budzi uznanie, ale wręcz odmienia sposób myślenia o dziedzinie w ramach, której powstało. Nie ma chyba potrzeby dodawanie, iż takich twórców jest jeszcze mniej.

## **Twórczy potencjał – egalitarna perspektywa marka A. Runco, kreatywność jako twórczy potencjał**

Mark A. Runco, badacz twórczości najdłużej związany z Uniwersytetem Kalifornijskim w Fullerton (a ostatnimi czasy również z uczelniami norweskimi), redaktor naczelny „Creativity Research Journal” oraz autor wielu prac poświęconych twórczości, jest ważną postacią na światowej scenie nauk o kreatywności. Z punktu widzenia analiz prowadzonych w tym rozdziale istotny wydaje się postulat Runco, aby rozwijać twórczy potencjał dzieci i młodzieży (Runco, 2003). Przez twórczy potencjał autor rozumie fenomen, który łączyć powinniśmy z kreatywnością, twierdzi mianowicie, że w przypadku dzieci mało użyteczne staje się skupianie na osiągnięciach i dziełach, a analizę zaczynać trzeba tam, gdzie pojawia się myślenie lub rozwiązywanie problemów, w które jednostka angażuje się wytwarzając nowe znaczenia (Runco, 2003, s. 317). Jednocześnie ważny jest subiektywny, indywidualny charakter tych znaczeń, nie zaś ich szersze odniesienie – czy to do skali grupy czy społeczeństwa. Stoi więc Runco na stanowisku, że warto badać dziecięce rozwiązywanie problemów, traktując je jako dowód potencjału dzieci do tego, żeby w przyszłości stały się rzeczywistymi twórcami. Wydaje się, że właśnie takie spojrzenie najbliższe jest przedstawionemu już wyżej potencjalnemu charakterowi kreatywności, jako cechy, która zwiększa szanse, czy też pozwala ze znacznym prawdopodobieństwem przewidzieć twórczą przyszłość jednostki, nie będąc jednak twórczości synonimem.

### **Ku definicji kreatywności**

Na podstawie dotychczas zaprezentowanych rozważań i kolejnych definicyjnych przybliżeń wydaje się, iż kończąc warto przedstawić wypracowaną definicję kreatywności. Najbardziej adekwatne rozumienie mogłoby akcentować treści zawarte poniżej.

**Kreatywność to osobowościowy potencjał większości ludzi do osiągnięcia znaczących – przynajmniej w skali psychologicznej – wyników w zakresie twórczości. Potencjał ten związany jest głównie z cechami charakterologicznymi – otwartością, niezależnością, wrażliwością na problemy oraz motywacją do działania, dlatego bardziej zasadne jest wiązanie kreatywności z postawą twórczą niż ze zdolnościami twórczymi. Kreatywność może być traktowana jako wyjściowy, elementarny poziom twórczości – charakterystyczny dla większości zdrowych osób, warunek konieczny, ale niewystarczający każdej aktywności o charakterze twórczym.**

### **Podsumowanie**

W artykule tym przedstawione zostały naukowe próby definiowania kreatywności, w szczególności zaś odróżnienia jej jako cechy od twórczości oraz spojrzenie na potoczne postrzeganie tak twórczości, jak i kreatywności. W tej pracy, na podstawie kolejnych przybliżeń, kreatywność została po pierwsze – scharakte-

ryzowana jako cecha osobowości, po drugie – jako potencjał do rzeczywistych twórczych osiągnięć w przyszłości (rzecz jasna w sprzyjających warunkach środowiskowych), po trzecie – za kluczowe uznane zostały właśnie wymiary osobowości: otwartość, niezależność, wytrwałość, wrażliwość na problemy, którym przypisano większe znaczenie niż pojedynczym zdolnościom, po czwarte – przegląd różnych klasyfikacji twórczości uzasadnił tezę, że kreatywność może być traktowana jako wyjściowy poziom twórczości, poziom podstawowy.

Pozostaje mieć nadzieję, że zaprezentowane rozważania uzasadniają sens posługiwania się terminem kreatywność przez pedagogów, pokazując odrębność jego konotacji i użyteczność przy definiowaniu ważnych społecznie zjawisk.

## Przypisy

<sup>1</sup> Powstanie artykułu było możliwe dzięki środkom na badania naukowe Akademii Pedagogiki Specjalnej – projekty BST 06/07-II i BW 03/07-I. Wsparcie zostało też przyznane autorowi w ramach Stypendium Start FNP.

<sup>2</sup> Przyjmując dla uproszczenia dychotomiczny charakter zdolności i postaw twórczych, tj. ich obecność lub brak, niezależnie od postulowanego wyżej rozkładu normalnego i oczekiwanego przynajmniej minimalnego nasilenia u większości ludzi.

## Bibliografia

- Amabile T. M.: *The social psychology of creativity*. Springer-Verlag, New York 1983
- Baer J.: *The Case for Domain Specificity of Creativity*. „Creativity Research Journal” 1998, 11, 2
- Boden M. (red.): *Dimensions of creativity*. MIT Press, Cambridge-London 1996
- Chruszczewski M.H.: *Uzdolnienia podmiotowym wyznacznikiem aktywności twórczej*. W: K.J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.): *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001
- Csikszentmihalyi M.: *Implications of a systems perspective for the study of creativity*. W: R. J. Sternberg (red.): *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press 1999
- Cudowska A.: *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Trans Humana, Białystok 2004
- Czapiński J. (red.): *Psychologia pozytywna*. PWN, Warszawa 2004
- Dyrda B.: *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000
- Fromm E.: *Creative attitude*. W: H.H. Anderson (red.): *Creativity and Its' Cultivation*. Harper & Row, New York 1959
- Góralski A.: *Być uowatorem. Poradnik twórczego myślenia*. PWN, Warszawa 1990
- Guilford J. P.: *Creativity*. „American Psychologist” 1950, 11
- Guilford J. P.: *Natura inteligencji człowieka*. PWN, Warszawa 1978
- Karwowski M.: *Konstelacje zdolności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005b
- Karwowski M.: *Explaining underachievement and overachievement – the role of creativity, personality, cognitive styles and emotional intelligence*. Paper presented at ECHA conference, Prague 2008
- Karwowski M.: *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć – jedno, czy dwa zjawiska? Czyli o zdolnych dzieciach, które nie radzą sobie w szkole i dzieciach niezdolnych, które radzą sobie doskonale*. „Człowiek, Niepełnosprawność, Społeczeństwo”, w druku
- Karwowski M., Bernacka R.E.: *Twórcze i nietwórcze oblicza nonkonformizmu*. W: R. E. Bernacka (red.): *Niezależni i ulegli. Studia o nonkonformizmie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008
- Kirton M. J.: *Adaptors and innovators. A description and measure*. „Journal of Applied Psychology” 1976, 61
- Konaszewicz Z. (red. nauk.): *Szkola baletowa: studia i szkice*. Wyd. Akademii Muzycznej im. F. Chopina, Warszawa 2006

- Kozielecki J.: *Koncepcja transgresyjna człowieka*. PWN, Warszawa 1987
- Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Żak, Warszawa 1997
- Kozielecki J.: *Psychotransgresjonizm*. Żak, Warszawa 2001
- Kozielecki J.: *Spoleczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*. Żak, Warszawa 2005
- Limont W.: *Synektyka a zdolności twórcze*. Wyd. UMK, Toruń 1994
- Limont W.: *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*. Wyd. UMK, Toruń 1996
- Maison D.: *Utajone postawy konsumenckie*. GWP, Gdańsk 2004
- Malicka M.: *Twórczość, czyli droga w nieznanie*. WSiP, Warszawa 1989
- Maliszewski N.: *Regulacyjne funkcje utajonej postawy*. Wyd. UW, Warszawa 2005
- Maslow A.: *W stronę psychologii istnienia*. REBIS, Poznań 2004
- Mądrzycki T.: *Psychologiczne warunki kształtowania się postaw*. WSiP, Warszawa 1977
- Mika S.: *Psychologia społeczna*. WSiP, Warszawa 1980
- Nęcka E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1987-1995
- Nęcka E.: *Psychologia twórczości*. GWP, Gdańsk 2001
- Nęcka E.: *Poziomy twórczości*. W: K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.): *Nowe teorie twórczości, nowe metody pomocy w tworzeniu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001a
- Nicholls J. G.: *Creativity in the person who will never produce anything original and useful: The concept of creativity as a normally distributed trait*. „American Psychologist” 1972, 2
- Nowak S.: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych naukach społecznych*. W: S. Nowak (red.): *Teorie postaw*. PWN, Warszawa 1973
- Pietrasieński Z.: *Myślenie twórcze*. PZWS, Warszawa 1969
- Popek S.: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Wyd. UMCS, Lublin 2000
- Runco M. A.: *Education for creative potential*. „Scandinavian Journal of Educational Research” 2003, 47
- Stróżewski W.: *Dialektyka twórczości*. PWM, Warszawa 1983
- Strzalecki A.: *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*. Wyd. Uniw. Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2003
- Szmidt K. J.: *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Wyd. UŁ, Łódź 2001
- Szymański M.: *Twórczość a style poznawcze uczniów*. WSiP, Warszawa 1987
- Taft R., Gilchrist M. B.: *Creative attitudes and creative productivity: A comparison of two aspects of creativity among students*. „Journal of Educational Psychology” 1970, 61, 2
- Taylor I. A.: *An emerging view of creative actions*. W: I. A. Taylor, J. W. Getzels (red.): *Perspectives in Creativity*. Aldine, Chicago 1975
- Tokarz A.: *Wychowanie do twórczości przeciw wychowaniu do wtórności: stany rzeczy, dylematy, pytania*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.): *Wychowanie: Pojęcia, Procesy, Konteksty*. T. 2. GWP, Gdańsk 2007
- Treffinger D. J., Young G. C., Selby E. C., Shepardson C.: *Assessing Creativity: A Guide for Educators*. Storrs, CT: The National Research Center of The Gifted and Talented 2002
- Znaniecki F.: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. PWN, Warszawa 2001

### **Controversies around concept of creativity in education for creativity**

The main goal of the article is the try to explain and define relations between two main terms of education for creativity existed in Poland – twórczość (close to Big C creativity) and kreatywność (close to small c creativity). Based on seminal works in the topic there is argued that kreatywność as a term is significantly different from twórczość. Kreatywność is perceived more as a personality term, which is understood as a potential to creative achievements, potential connected mainly with openness to experience, independence, problem finding skills, and motivation. Kreatywność could be understood as a lowest level of creativity, the level without product.

Agata Kudlik  
*Uniwersytet Warszawski*  
Ewa Czerniawska  
*Uniwersytet Warszawski*

## WPŁYW LĘKU NA PROCESY PAMIĘCIOWE Z UWZGLĘDNIENIEM POŚREDNICZĄCEJ ROLI MUZYKI<sup>1</sup>

### Teoretyczny układ odniesienia do pytań badawczych

#### Lęk a funkcjonowanie poznawcze

Psychologowie są zgodni co do tego, że stres pogarsza funkcjonowanie pamięci operacyjnej. Pamięć operacyjną traktuje się nie tylko jako przechowującą przez krótki okres informacje, ale jako pewnego rodzaju przestrzeń roboczą, w której dokonuje się świadome przetwarzanie informacji. Jest ona potrzebna, gdy uwaga musi być utrzymywana na podstawowym zadaniu, przy równoczesnym hamowaniu dystraktorów wewnętrznych i zewnętrznych (Brzezicka-Rotkiewicz, Sędek, 2003). Negatywny wpływ stresu na pamięć operacyjną wyjaśnia m.in. teoria upośledzonego hamowania poznawczego. Hamowanie zamyka dostęp do pamięci operacyjnej informacjom niezwiązanym z aktualnym zadaniem. Doświadczanie stresu prowadzi do pojawienia się intruzyjnych, niepokojących myśli związanych z przeżywanym stanem. Odciągają one uwagę od danej aktywności oraz obciążają zasoby pamięci operacyjnej. Jednostki różniące się pojemnością pamięci operacyjnej, różnią się także pod względem efektywności procesów hamowania poznawczego (Blaut, 2003; Brzezicka-Rotkiewicz, Sędek, 2003; Drogosz, 2003; Ekman, Davidson, 2002; Fox, Georgiou, 2006; Krejtz, Krejtz 2003; Śliwinski i in., 2006; Unsworth i in., 2006). Niedawne badania sugerują, że do pogorszenia pamięci operacyjnej przyczynić się może nawet łagodny stres życiowy. Z kolei działania, które łagodzą skutki stresu, mogą usprawniać pamięć. Studenci uczestniczący w zajęciach uczących radzenia sobie ze stresem uzyskali istotnie wyższą poprawę wskaźników pamięci operacyjnej niż grupa kontrolna. Zmniejszyła się u nich także częstość myśli intruzyjnych (Klein i Boals, 2001, za: Śliwinski i in., 2006; Unsworth i in., 2006).

Nowe koncepcje poznawcze mocno podkreślają rolę hamowania w działaniu umysłu. Określa się je jako modele podwójnego procesu. Jednostki wykorzystują dwa procesy do kontrolowania swoich myśli. Jeden działa automatycznie, wykrywając niechciane (zakłócające) myśli. Po ich wykryciu włącza się drugi proces, przekiero-

wując świadomość na bardziej odpowiednie dla aktualnego zadania tory. Drugi proces wymaga zasobów uwagi i, gdy działa, pozostawia ich mniej dla innych działań. Tak więc zakłócające bodźce nie są po prostu pasywnie ignorowane, ale – aby zapewnić wystarczająco skuteczne funkcjonowanie mechanizmu uwagi – muszą być aktywnie hamowane (Drogosz, 2003; Krejtz, Krejtz, 2003; Śliwinski i in., 2006; Szymura i in., 2003). Jako trzy główne funkcje hamowania można by wymienić kontrolę dostępu, usuwanie oraz powstrzymywanie nadmiernie silnych bodźców i reakcji.

Doświadczanie stresu prowadzi do pojawienia się intruzyjnych, niepokojących myśli związanych z przeżywanym stanem. Te stresujące myśli można traktować w kategoriach dystraktorów w tym sensie, że obciążają zasoby pamięci operacyjnej. Trzeba je stłumić, aby utrzymać uwagę na bieżącym zadaniu. Ograniczenie pojemności pamięci przez hamowanie niepożądanych treści może powodować zaburzenia wielu procesów poznawczych, np. uczenia się, przypomnienia i rozumienia (Blaut, 2003; Brzezicka-Rotkiewicz, Sędek, 2003; Drogosz, 2003; Ekman, Davidson, 2002; Krejtz, Krejtz, 2003; Śliwinski i in., 2006; Szymura i in., 2003; Unsworth i in., 2006).

Jednostki, różniące się pod względem pojemności pamięci operacyjnej, różnią się także pod względem umiejętności tłumienia niepożądanych myśli. W badaniu Kleina i Boalsa badani krótko opisywali negatywne, stresujące zdarzenia, a następnie wypełniali Skalę Wpływu Zdarzeń, dotyczącą m.in. częstości doświadczania stresujących myśli oraz zachowań unikowych. Osoby, które wskazywały na częstsze intruzyjne myśli, uzyskiwały niższe wyniki w miarach pamięci operacyjnej (Klein i Boals, 2001 za: Śliwinski i in., 2006).

Teoria efektywności przetwarzania Eysencka i Calvo zakłada, że niepokój związany z wykonaniem zadania dodatkowo obarcza dostępne zasoby uwagi i odciąża je od aktualnej aktywności. Potrzebne są dodatkowe źródła, aby poprawić wykonanie zadania w sytuacji wysokiego lęku. Osoby z wysokim lękiem jako cechą pobierają więcej źródeł w celu utrzymania określonego poziomu dokładności i ukończenia zadania niż osoby z niską cechą lęku. Konsekwencją tej strategii jest gorsze wykonanie i dłuższy czas na odpowiedź, gdyż korzystanie z większej ilości źródeł obciąża dodatkowo pojemność pamięci operacyjnej (Miller i Bichsel, 2004; Śliwinski i in., 2006).

Wczesne badania przynosiły dość jednoznaczne rezultaty, wskazujące, że podwyższony poziom lęku wpływa ujemnie na funkcjonowanie człowieka: obniża koncentrację uwagi, pamięć operacyjną, szybkość wykonywania zadań, wnioskowanie logiczne (przegląd w: Kocowski, 1964; McLeod i Donnellan, 1993, za: Miller, Bichsel, 2003; Eysenck, 1985, za: Szymura i in., 2003). Wiele badań dotyczyło funkcjonowania osób o różnym poziomie lęku w odmiennych sytuacjach: neutralnej oraz stresowej. W sytuacji stresowej poziom wykonania osób o wysokiej cesze lęku obniżał się (przegląd w: Kocowski, 1964).

Zarówno osoby o wysokiej cesze lęku, jak też osoby z zaburzeniami lękowymi cechuje łatwiejszy dostęp do bodźców zagrażających. O ile osoby o niskim poziomie cechy lęku raczej unikają informacji zagrażających, o tyle badani wysokołękowi są wyczuleni na sygnały zagrożenia. Możemy mówić o swoistej tendencji poznawczej, wyrażającej się w ukierunkowaniu uwagi, percepcji i pamięci na informacje o charakterze negatywnym, zagrażającym (Eysenck, McLeod i Mathews, 1987; Dalglish, 1995; Fox, 1993; Mathews i McLeod, 1985, 1986; Mogg, Mathews

i Weinman, 1989; Richards i French, 1990; Richards i Millwood, 1989, za: Fox, 2006; Fox, Georgiou, 2006; Keogh i French, 1997; Öhman i inni, 2001, za: Krejtz, 2003; Watts, McKenna, Sharrock i Trezise, 1986; Foa, Freske, Murdock, Kozack i McCarthy, 1991; Vrana, Roodman i Beckham, 1995, za: Kulas, Conger i Smolin, 2003; Reidy i Richards, 1996, 1997; Reidy, 2004).

Interakcja cechy i stanu lęku w przypadku ukierunkowania uwagi została wzięta pod uwagę w modelu Williamsa i współpracowników (Williams i in., 1988, 1997, za: Harrison i Turpin, 2003). Zakłada on, że gdy stan lęku jest niski, różnice między osobami o wysokiej i niskiej cesze lęku w ukierunkowaniu uwagi są minimalne. Odmienności ujawniają się, gdy stan lęku zaczyna rosnąć. Przy wysokim stanie lęku, osoby o wysokim poziomie lęku cechy będą wykazywać wzmożoną czujność na zagrożenie. Natomiast osoby o niskiej cesze lęku będą wtedy unikać zagrożenia. W sytuacji wzmożonego napięcia osoby różniące się cechą lęku ujawnią odmienny wzorzec reagowania.

### **Rola muzyki w funkcjonowaniu człowieka**

Problematyka wpływu muzyki na funkcjonowanie człowieka to obszar, w którym wiele jest jeszcze niejasności i sprzecznych wyników badań. Obrazuje to choćby słynne zagadnienie „Efektu Mozarta”. Poczynając od pionierskiego badania Rausher, Shaw i Ky, w którym grupa słuchająca muzyki Mozarta uzyskała istotnie wyższe wyniki w na jednej z podskal Skali Inteligencji Bineta (Rausher, Shaw i Ky, 1993, za: Perczak i Czerniawska, 2005), kolejne doniesienia bądź potwierdzają te wyniki (np. Rausher, Shaw i Ky, 1995, za: Perczak i Czerniawska, 2005; Rideout, Dougherty i Wernert, 1998; Rideout i Laubach, 1996; Rideout i Taylor, 1997; Wilson i Brown, 1997), bądź im zaprzeczają (np. Stelle, Ball i Runk, 1997; Steele, Brown i Stoecker, 1999; Steele, Bass i Crook, 1999), albo rozciągają efekt pozytywnego wpływu muzyki nie tylko na utwory Mozarta, ale też np. na muzykę współczesną lub relaksacyjną (Rideout, Dougherty i Wernert, 1998; Wilson i Brown, 1997). Te oraz inne dane skłaniają do wyjaśnienia efektu Mozarta poprzez pośredniczący wpływ muzyki na procesy poznawcze, polegający w głównej mierze na regulacji nastroju (Cockerton, Moore i Norman, 1997; Nantais i Schellenberg, 1999; Schellenberg, 2003; Thompson, Schellenberg i Husain, 2001; Wilson i Brown, 1997).

Specyficzna dla muzyki jest wielowarstwowa struktura: akustyczna (wibracje, drgania fal dźwiękowych), semantyczna (muzyka jako nośnik informacji i znaczeń) oraz estetyczna (uchwycenie i zrozumienie wartości muzyki jako całości). Muzyka, wraz ze wszystkimi wymienionymi częściami składowymi, rozwija się w czasie, a jej struktura przypomina przebieg napięć i odprężeń, charakterystycznych zarówno dla procesów emocjonalnych, jak i fizjologicznych. Podobieństwa dynamiki strukturalnej muzyki i emocji sprawiają, że jakkolwiek zmiana w pierwszej z nich będzie się wiązać ze zmianą w drugiej. Rytm, tempo muzyki powodują synchronizację rytmów biologicznych. Szereg czynności organizmu może być regulowanych przez muzykę: napięcie mięśniowe, metabolizm, próg wrażliwości zmysłów, tętno i ciśnienie krwi, częstość i rytm oddychania (Czerniawska, 2000; Galińska, 1990, 2000; Król, 2006; Wasiela, 2004; Wesolowska, 2005; Wierszyłowski, 1981).

Empiryczne potwierdzenie pozytywnego wpływu muzyki na funkcjonowanie układu odpornościowego poprzez wpływ na poziom hormonów stresu i hormonów szczęścia (redukcja poziomu kortykosteroidów, zwiększenie endorfin) uzyskala w swoich badaniach Müller (Galińska, 2000; Wasiela, 2004).

Stoudenmire porównuje skuteczność muzyki w obniżaniu lęku do relaksacji mięśniowej (Stoudenmire, 1972, 1975, za: Galińska, 1982). Dziemidok podkreśla rolę muzyki w radzeniu sobie z rozładowywaniem napięć i konfliktów wewnętrznych. Zwraca uwagę na często towarzyszące słuchaniu muzyki wycofanie z rzeczywistości, dające uczucie odprężenia, uwolnienie się od myśli i bodźców zewnętrznych, bliskie stanowi medytacyjnemu (za: Galińska, 1982; Żychowska, 2002). Stan odprężenia możliwy jest ponadto do uzyskania w tzw. intelektualnym przeżywaniu muzyki, polegającym na ujmowaniu struktury utworu, rozpoznawaniu szczególnego przedmiotu, jakim jest muzyka. Rozładowanie napięcia następuje w wyniku wykonania pracy umysłowej i odwrócenia uwagi od stresorów (Galińska, 1982, 1990). W badaniach Perettiego tło muzyczne wpływało na obniżenie stanu lęku (Peretti, 1975, za: Galińska, 1982). Stanton wykazał podwyższenie wyników pamięciowych osób wysokolekowych przy towarzyszeniu tła muzycznego w porównaniu do warunków ciszy (Stanton, 1975, za: Galińska, 1982).

Muzyka posiada bogaty zasób środków oddziaływania. Bodźce muzyczne często mogą nasuwać skojarzenia z bodźcami emocjonalnymi. Ponadto muzyka ma zdolność aktywowania śladów pamięciowych, zwłaszcza zapisanych w ciele migdałowatym doświadczeń emocjonalnych, pośrednicząc w wywoływaniu reakcji afektywnej (Galińska, 2000; Żychowska, 2002). Badania wykazały, że zmiana wyrazu utworu jedynie poprzez regulację jego głośności prowadzi do zmiany wywoływanych nim emocji (Wierszyłowski, 1981). W badaniach Króla rodzaj muzyki (pobudzająca vs uspokajająca) miał wpływ na nastrój, a konkretnie na odczuwane napięcie i pobudzenie (Król, 2006).

## Problematyka badań własnych

Główne obszary badawcze pracy koncentrują się wokół pytań o wpływ lęku na procesy poznawcze, a ściślej na zapamiętywanie słów różniących się ładunkiem afektywnym (negatywne, pozytywne, neutralne) oraz wokół wpływu muzyki na nastrój, konkretnie na przejawiany poziom lęku. Założono, że dany rodzaj muzyki będzie wpływać na obniżenie (muzyka relaksacyjna) bądź podwyższenie (muzyka zagrażająca) poziomu lęku. Zmiana w przejawianym lęku wpłynie z kolei na procesy zapamiętywania. Preferencja dla danej kategorii słów będzie zatem różna w zależności od warunków badania.

### Założenia postępowania badawczego

Na postępowanie badawcze złożyły się trzy etapy. Etap pierwszy był badaniem pilotażowym i miał na celu wybranie utworów muzycznych, wykorzystanych w badaniu właściwym. W drugim etapie sprawdzano wpływ muzyki na nastrój badanych. Prowadzono również prace nad stworzeniem listy słów, zastosowanej w badaniu właściwym. Trzeci etap stanowiły badania, w których sprawdzano wpływ lęku na procesy pamięciowe.



## Narzędzia wykorzystane w badaniu

### Przymiotnikowa Skala Nastroju (UMACL)

Do badania wpływu muzyki na nastrój wykorzystano Przymiotnikową Skalę Nastroju UMACL. Kwestionariusz ten jest wrażliwy nawet na subtelne zmiany emocjonalne i nadaje się do badań nad dynamiką nastroju. UMACL składa się z 29 pozycji – przymiotników opisujących nastrój. Składają się one na 3 skale, obejmujące trzy wymiary podstawowego afektu: pobudzenie energetyczne (10 pozycji, np. energiczny, bierny, śpiący); pobudzenie napięciowe (9 pozycji, np. zdenerwowany, napięty, przestraszony); ton hedonistyczny (10 pozycji, np. pogodny, przygnębiony, zadowolony). Pobudzenie napięciowe można określić jako związane z lękiem i napięciem, pobudzenie energetyczne obejmuje wymiar aktywności, chęci działania, ton hedonistyczny zaś to subiektywne odczucie przyjemności – nieprzyjemności (Goryńska, 2005). Badany musi ustosunkować się do każdego określenia, wybierając jedną z czterech możliwych odpowiedzi: „zdecydowanie tak”, „raczej tak”, „raczej nie”, „zdecydowanie nie”. Wynikiem surowym dla każdej ze skal UMACL jest suma punktów uzyskanych dla pozycji wchodzących w skład danej skali. Wyższa liczba punktów wskazuje na wyższy poziom danego wymiaru nastroju. Otrzymane wyniki surowe należy odnieść do odpowiednich norm stenowych. W skali stenowej wyniki z przedziału 1–4 sten można traktować jako niskie, z przedziału 5–6 jako przeciętne, a z przedziału 7–10 sten jako wysokie (Goryńska, 2005).

### Kwestionariusz Stanu i Cechy Lęku (STAI)

Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI pozwala na rozróżnienie i niezależny pomiar dwóch rodzajów lęku: rozumianego jako aktualny stan jednostki oraz lęku rozumianego jako względnie stała cecha osobowości. Pozycje testu – po 20 dla każdej skali – mają formę krótkich twierdzeń, odnoszących się do subiektywnych odczuć jednostki. Zadaniem osoby badanej jest wskazanie, w jakim stopniu każde z tych stwierdzeń odnosi się do niej. W skali X – 1, mierzącej stan lęku, odpowiedzi te dotyczą stopnia prawdziwości, z jakim poszczególne twierdzenia opisują aktualny stan jednostki i brzmią: „zdecydowanie nie”, „raczej nie”, „raczej tak”, „zdecydowanie tak”. W skali X – 2, odnoszącej się do lęku jako cechy, kategorie odpowiedzi dotyczą częstości występowania u badanego odczuć opisanych w twierdzeniach i mają formę: „prawie nigdy”, „rzadko”, „często”, „prawie zawsze”. Wyniki surowe mogą wahać się w granicach od 20 punktów (niski lęk) do 80 punktów (wysoki lęk). Otrzymany wynik surowy można następnie odnieść do norm standaryzacyjnych (Sosnowski, 1983; Wrześniewski, 2002). W przypadku niniejszej pracy były to normy stenowe.

### Lista słów

W badaniu wykorzystano listę 30 słów, różniących się wydźwiękiem emocjonalnym (10 zagrażających, 10 pozytywnych oraz 10 neutralnych), ułożonych losowo. Ostateczna lista słów została przygotowana na podstawie badań pilotażowych, przeprowadzonych na 43 uczniach liceum ogólnokształcącego w przedziale wiekowym 16–18 r.ż. Otrzymali oni listę 130 wyrazów z prośbą o ocenienie, które z nich mogą ich zdaniem mieć dla przeciętnego człowieka wydźwięk negatywny, pozytywny lub neutralny. Spośród ocenionych wyrazów wyodręb-

niono te, które otrzymały najwięcej jednoznacznych ocen. Następnie drogą losowania wybrano 10 pozycji z każdej kategorii, które weszły do ostatecznej wersji listy.

## Informacja o warunkach i przebiegu badań

### Badania pilotażowe dotyczące wyboru utworu muzycznego

Użyta w badaniach muzyka została wybrana na podstawie ocen 12 sędziów kompetentnych, spośród 31 utworów pogodnych, spokojnych, oraz 35 utworów pobudzających, groźnych. Sędziowie, w celu określenia nastroju, wywołanego przez daną muzykę, posługiwali się listą przymiotników K. Hevner, używanych do opisu siły emocjonalnego oddziaływania utworu na słuchacza (Natanson, 1979; Wierszyłowski, 1981). Zostały one ujęte w dziesięć grup: **I** – wesoly, jasny, cieszący, rozbawiony, swawolny; **II** – dziwaczny, fantazyjny, urojony, baśniowy; **III** – czuły, delikatny, miły, wdzięczny; **IV** – uspokajający, pogodny, zadowolający; **V** – rozmarzony, sentymentalny, tęskny, żalobny, patetyczny; **VI** – bolesny, mroczny, posępny, tragiczny, dramatyczny, groźny, niepokojący; **VII** – święty, bezcielesny, podniosły; **VIII** – majestatyczny, triumfalny; **IX** – gniewny, dzielny, podniecający, popędliwy; **X** – udaremniający, konfliktowy.

Do kategorii muzyki relaksacyjnej wybrano utwory, które oceniano jako zgodne z określeniami I, III i IV. Do kategorii muzyki zagrażającej – określenia VI, IX i X. Muzyka oceniana jako relaksacyjna miała więc wywoływać emocje pozytywne i uspokojenie, oceniana jako zagrażająca – napięcie, niepokój, pobudzenie. W ten sposób wybrano 3 utwory oceniane jednoznacznie jako relaksujące oraz 4 oceniane jako zagrażające. Następnie te 7 utworów przedstawiono dodatkowym 4 sędziom kompetentnym z prośbą o ocenę, który ich zdaniem jest najbardziej uspokajający, a który najbardziej zatrważający. W ten sposób wybrano finalnie dwa utwory. Utwór uspokajający pochodził z płyty z muzyką relaksacyjną, był to szum morskich fal na tle łagodnych dźwięków. Utwór zagrażający był fragmentem ścieżki dźwiękowej z gry komputerowej o konwencji horroru.

### Badania dotyczące wpływu muzyki na nastrój

W badaniu sprawdzającym wpływ muzyki na nastrój wzięły udział 43 osoby, uczniowie liceum ogólnokształcącego w wieku 16 – 18 lat. Badanych proszono o wypełnienie Przymiotnikowej Skali Nastroju przed oraz po wysłuchaniu utworu muzycznego. W jednej grupie była to muzyka relaksacyjna (20 osób), w drugiej – muzyka zagrażająca (23 osoby). Na zakończenie uczestnikom wyjaśniano cel badania, tj. zbadanie wpływu muzyki na nastrój.

### Badania dotyczące wpływu lęku na procesy pamięciowe

W badaniu sprawdzającym wpływ lęku na procesy poznawcze, wzięły udział 153 osoby, uczniowie liceum ogólnokształcącego, w wieku od 16 do 18 r.ż. Osoby o wysokim oraz o niskim stanie lęku badane były w trzech warunkach: przy muzyce relaksacyjnej, zagrażającej oraz w warunkach kontrolnych (cisza).

W celu uzyskania niskiego lub wysokiego stanu lęku u badanych, wykorzystano sytuacje naturalne. Cześć grup badana była przed czekającymi ich sprawdzianami – spodziewano się wystąpienia u nich wysokiego stanu lęku. Grupy

mające mieć niski lęk badano przed weekendem lub przed dłuższą przerwą w zajęciach (np. przed majówką). Na początku uczestnicy wypełniali kwestionariusz STAI, z informacją, iż narzędzie to bada ich funkcjonowanie w różnych sytuacjach życiowych. Następnie proszono o skupienie i uważne wysłuchanie około trzymiutowych fragmentów utworów. Potem otrzymywali listę słów i mieli 3 minuty na zapoznanie się oraz zapamiętanie jak największej ilości wyrazów. Czas na odtworzenie wynosił również 3 minuty.

### **Zmienne i wskaźniki**

W badaniu sprawdzającym wpływ muzyki na nastrój, zmienną niezależną była muzyka (zagrożająca lub relaksacyjna), a zmienną zależną nastrój. Zmiennymi kontrolowanymi był wiek oraz płeć osób badanych.

Podstawowymi konstruktami, wyróżnionymi w badaniu sprawdzającym wpływ lęku na procesy poznawcze, były procesy zapamiętywania, wskaźnikiem których było odtworzenie zapamiętanych słów z listy (zmienna zależna). Zmienną niezależną, kontrolowaną, był stan lęku, mierzony kwestionariuszem STAI. Zmienną pośredniczącą były warunki badania, tj. obecność muzyki relaksacyjnej, zagrożającej bądź brak muzyki (cisza). W założeniu zmienna pośrednicząca (muzyka) miała wpływać na zmienną niezależną (przejawiany poziom lęku). Zmiennymi kontrolowanymi w badaniu był poziom cechy lęku mierzony STAI, płeć oraz wiek osób badanych.

## **Analiza wyników**

### **Stan lęku a ogólne wyniki pamięciowe**

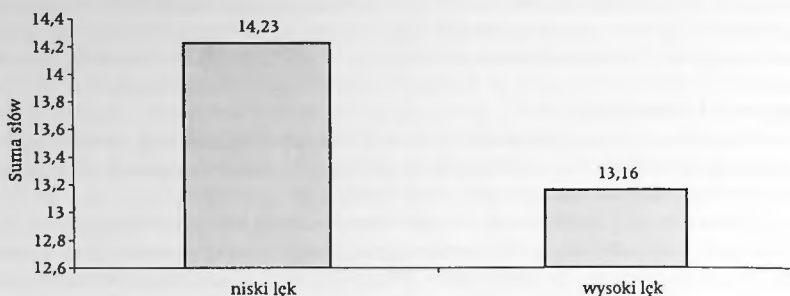
Przewidywano, że osoby o wysokim poziomie lęku będą mieć gorsze ogólne wyniki pamięciowe niż osoby o niskim poziomie lęku. Test  $t$  – studenta dla prób niezależnych wykazał, że grupa z niskim poziomem stanu lęku zapamiętała więcej słów niż grupa z wysokim lękiem, a wynik ten był bardzo bliski istotności statystycznej ( $t = 1,911$ ;  $p = 0,058$ ;  $df = 150,068$ ). Można zatem powiedzieć, że osoby w stanie niskiego lęku mają lepsze ogólne wyniki pamięciowe niż osoby wysokolękowe na poziomie tendencji.

### **Stan lęku i kategoria słów a preferencje pamięciowe**

Przyjęto hipotezę, że osoby z wysokim poziomem lęku będą przejawiać preferencje pamięciowe dla słów negatywnych. Uzyskane w teście  $t$  – studenta dla prób zależnych wyniki zaprzeczyły tej hipotezie. Grupa z wysokim stanem lęku zapamiętała najwięcej słów obojętnych ( $t = 30,674$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 79$ ), następnie pozytywnych ( $t = 22,369$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 79$ ), a najmniej negatywnych ( $t = 13,367$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 79$ ).

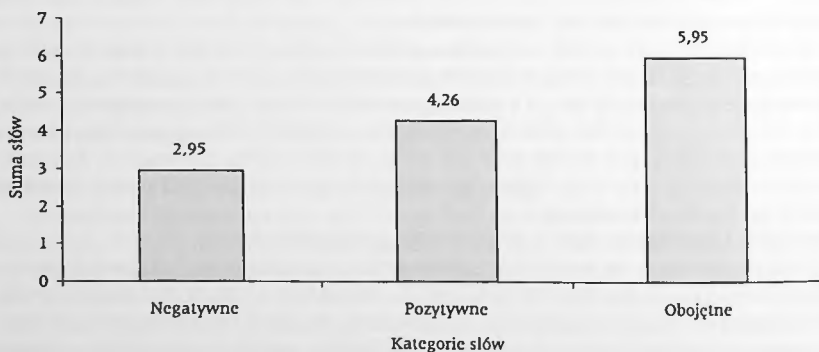
W grupie z niskim stanem lęku wyniki układały się podobnie. Zapamiętano najwięcej słów obojętnych ( $t = 42,566$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 72$ ), następnie pozytywnych ( $t = 26,215$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 72$ ), najmniej negatywnych ( $t = 16,290$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 72$ ). Uzyskane wyniki potwierdziły przyjętą hipotezę: osoby niskolękowe zapamiętały istotnie więcej słów obojętnych oraz pozytywnych niż negatywnych.

Ogólny wynik pamięciowy	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe
	niski lęk	14,23	3,165
	wysoki lęk	13,16	3,757



Rys. 1. Wyniki pamięciowe dla grup niskiego oraz wysokiego stanu lęku

Słowa	Średnia	Odchylenie standardowe
Negatywne	2,95	1,974
Pozytywne	4,26	1,704
Obojętne	5,95	1,735

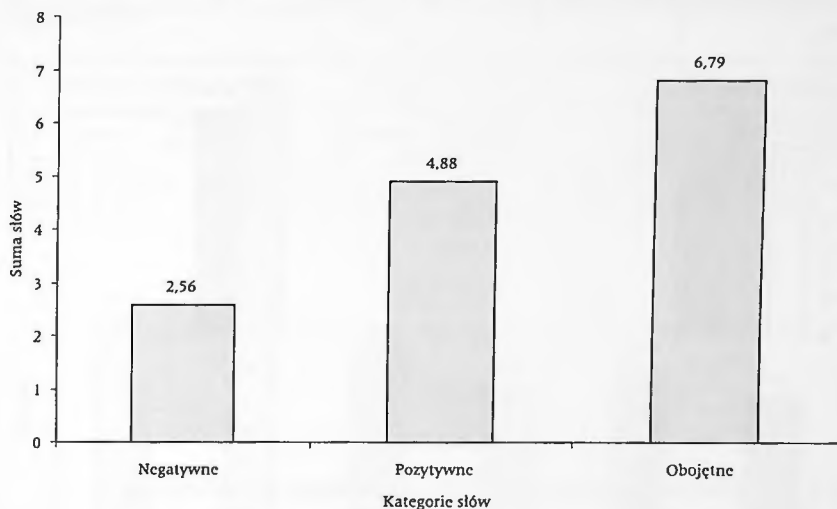


Rys. 2. Preferencje słów w grupie z wysokim stanem lęku

### Różnice międzygrupowe w poziomie stanu lęku a preferencje pamięciowe

Uzyskane wyniki potwierdziły przyjętą hipotezę: osoby z niskim poziomem lęku zapamiętały istotnie więcej słów neutralnych ( $t = 3,325$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 151$ ) i pozytywnych ( $t = 2,299$ ;  $p < 0,05$ ;  $df = 151$ ) niż grupa z wysokim poziomem lęku. W zakresie słów negatywnych nie ujawniły się różnice międzygrupowe. Hipoteza, że osoby wysokolękowe zapamiętają więcej słów negatywnych niż osoby niskolękowe nie znalazła potwierdzenia.

Słowa	Średnia	Odchylenie standardowe
Negatywne	2,56	1,344
Pozytywne	4,88	1,589
Obojętne	6,79	1,364



Rys. 3. Preferencje słów w grupie z niskim stanem lęku

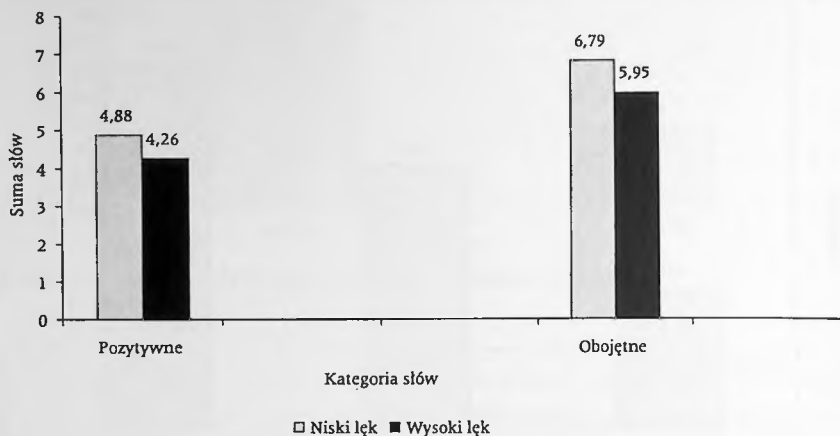
### Muzyka a poziom lęku

Przeprowadzone badania potwierdziły hipotezę główną, mianowicie fakt wpływu muzyki na nastrój. Analizy testem *t* – studenta dla prób niezależnych pokazały, że przed wysłuchaniem utworów, obie grupy nie różniły się między sobą pod względem pobudzenia napięciowego ( $t = -0,780$ ;  $p = 0,440$ ;  $df = 41$ ) oraz energetycznego ( $t = 1,058$ ;  $p = 0,296$ ;  $df = 41$ ). Różnica w nastroju uwidoczniła się natomiast w zakresie tonu hedonistycznego, który był istotnie wyjściowo wyższy w grupie, która później słuchała utworu relaksującego ( $t = 3,472$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 41$ ).

### Nastrój a muzyka relaksacyjna

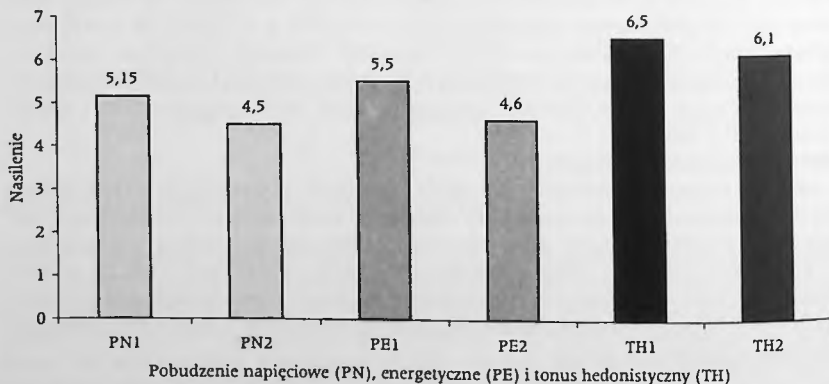
Analiza testem *t* – studenta dla prób zależnych pokazała, że wysłuchanie utworu relaksacyjnego spowodowało obniżenie poziomu pobudzenia napięciowego ( $t = 15,270$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 19$ ), pobudzenia energetycznego ( $t = 7,611$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 19$ ), oraz tonu hedonistycznego ( $t = 14,033$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 19$ ). Muzyka relaksacyjna wpłynęła na obniżenie poziomu lęku, spadek aktywności, uspokojenie. Spadek tonu hedonistycznego może świadczyć o tym, że muzyka nie przypadła badanym do gustu.

Słowa	Grupa	Średnia	Odchylenie standardowe
Pozytywne	niski lęk	4,88	1,589
	wysoki lęk	4,26	1,704
Obojętne	niski lęk	6,79	1,364
	wysoki lęk	5,95	1,735



Rys. 4. Różnice istotne w preferencjach słów dla grup wysokiego oraz niskiego lęku

	Pobudzenie napięciowe		Pobudzenie energetyczne		Tonus hedonistyczny			
	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe		
PN1	5,15	1,599	PE1	5,5	1,85	TH1	6,5	1,504
PN2	4,5	1,318	PE2	4,6	2,703	TH2	6,1	1,944

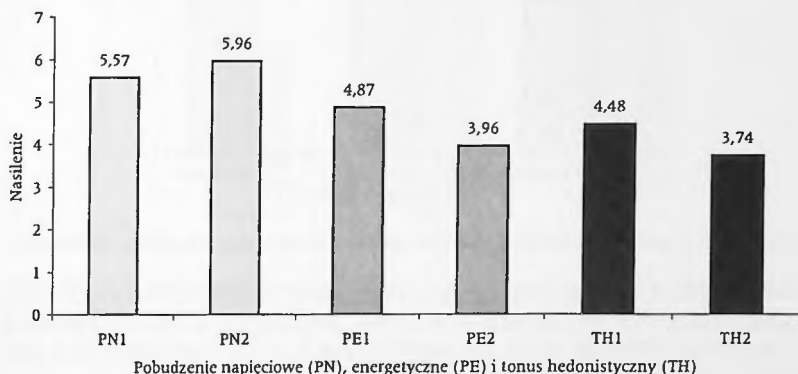


Rys. 5. Różnice w nastroju przed (PN1, PE1, TH1) oraz po (PN2, PE2, TH2) wysłuchaniu muzyki relaksacyjnej

## Nastrój a muzyka zagrażająca

Wysłuchanie utworu zagrażającego spowodowało podniesienie poziomu pobudzenia napięciowego ( $t = 15,687$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 22$ ), spadek pobudzenia energetycznego ( $t = 9,039$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 22$ ) oraz obniżenie tonu hedonistycznego ( $t = 10,002$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 22$ ). Muzyka zagrażająca wpłynęła na podwyższenie poziomu lęku, spadek poziomu aktywności oraz pogorszenie samopoczucia badanych.

Pobudzenie napięciowe			Pobudzenie energetyczne			Tonus hedonistyczny	
	Średnia	Odchylenie standardowe		Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe
PN1	5,57	1,854	PE1	4,87	2,029	TH1	4,48
PN2	5,96	1,821	PE2	3,96	2,099	TH2	3,74



Rys. 6. Różnice w nastroju przed (PN1, PE1, TH1) oraz po (PN2, PE2, TH2) wysłuchaniu muzyki zagrażającej

## Poziom lęku i warunki a preferencje pamięciowe

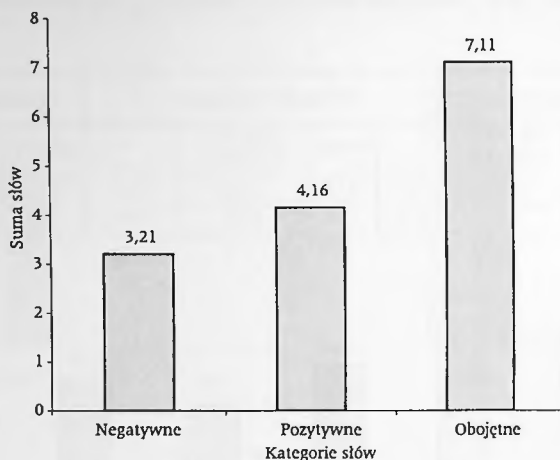
Hipotezy z trzeciej grupy, dotyczyły interakcji poziomu stanu lęku oraz warunków. Warunki zagrażające były związane z wysłuchiowaniem przez badanych utworu zagrażającego. Warunki niezagrażające – z wysłuchiowaniem utworu relaksującego.

### Wysoki poziom lęku i warunki a preferencje pamięciowe

Przyjęto hipotezę, że osoby wysokolękowe w warunkach zagrażających powinny przejawiać preferencje pamięciowe dla słów negatywnych. Uzyskane wyniki przyniosły wynik sprzeczny.

Grupa z wysokim poziomem lęku w warunkach zagrażających zapamiętała więcej słów neutralnych ( $t = 19,357$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 18$ ) i pozytywnych ( $t = 5,980$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 18$ ) niż negatywnych ( $t = 4,011$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 18$ ; analiza testem  $t$  – studenta dla prób zależnych).

Słowa	Średnia	Odchylenie standardowe
Negatywne	3,21	1,316
Pozytywne	4,16	1,573
Obojętne	7,11	1,15



Rys. 7. Różnice w preferencjach słów u osób o wysokim poziomie lęku w warunkach zagrażających

W warunkach niezagrażających grupa z wysokim poziomem lęku zapamiętała istotnie więcej słów neutralnych ( $t = 13,906$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 26$ ) i pozytywnych ( $t = 8,445$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 26$ ) niż zagrażających ( $t = 4,031$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 26$ ). Wyniki te są zgodne z przyjętą hipotezą.

### Niski poziom lęku i warunki a preferencje pamięciowe

Osoby niskolękowe w warunkach zagrażających zapamiętały istotnie więcej słów neutralnych ( $t = 17,453$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 27$ ) i pozytywnych ( $t = 9,661$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 27$ ) niż negatywnych ( $t = 2,097$ ;  $p < 0,05$ ;  $df = 27$ ). Wyniki te są sprzeczne z przyjętą hipotezą o preferencjach pamięciowych dla słów zagrażających u osób niskolękowych w warunkach zagrażających.

Te same wyniki powtórzyły się u osób niskolękowych w warunkach niezagrażających, potwierdzając tym samym przyjętą hipotezę. Zapamiętanych zostało więcej słów neutralnych ( $t = 26,401$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 24$ ) i pozytywnych ( $t = 11,894$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 24$ ) niż negatywnych ( $t = 6,603$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 24$ ).

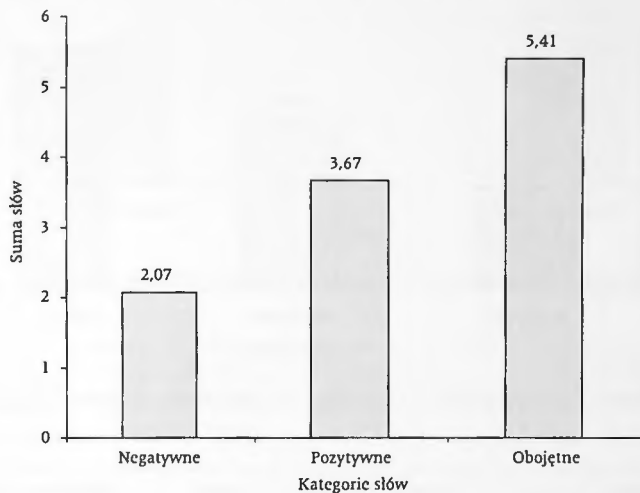
## Różnice w warunkach badania a preferencje pamięciowe

### Wysoki poziom lęku a różne warunki badania

Osoby wysokolękowe w warunkach zagrażających zapamiętały istotnie więcej słów negatywnych niż wysokolękowi w warunkach niezagrażających ( $t = -2,797$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 44$ ). Przyjęta hipoteza potwierdziła się.

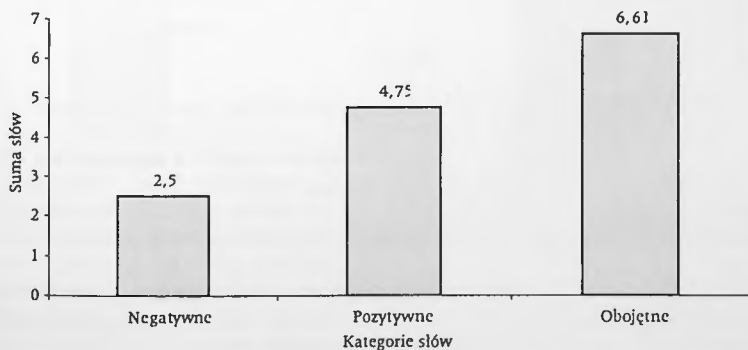


Słowa	Średnia	Odchylenie standardowe
Negatywne	2,07	1,385
Pozytywne	3,67	1,641
Obojętne	5,41	1,647



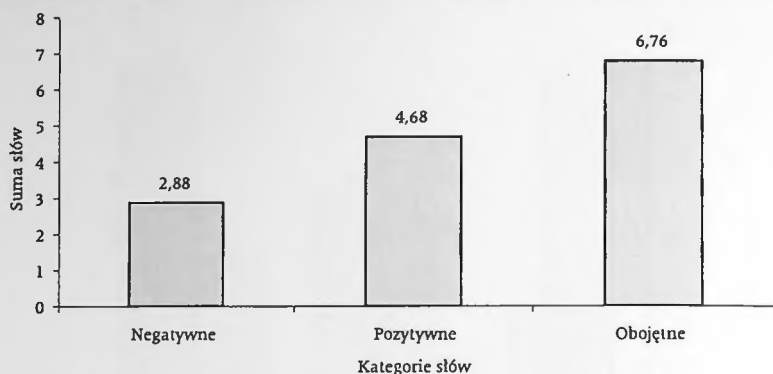
Rys. 8. Różnice w preferencjach słów u osób o wysokim poziomie lęku w warunkach niezagrażających

Słowa	Średnia	Odchylenie standardowe
Negatywne	2,50	1,262
Pozytywne	4,75	1,506
Obojętne	6,61	1,397



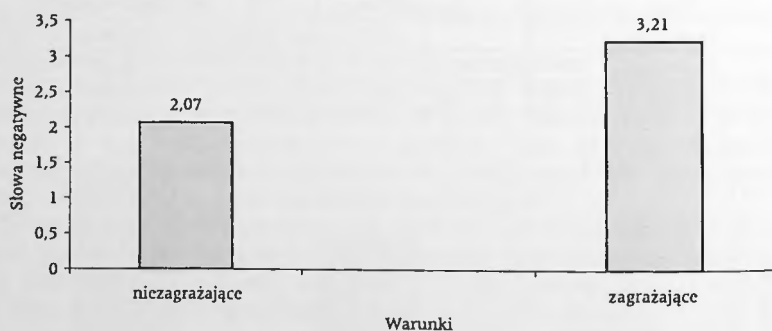
Rys. 9. Różnice w preferencjach słów u osób o wysokim poziomie lęku w warunkach zagrażających

Słowa	Średnia	Odchylenie standardowe
Negatywne	2,88	1,424
Pozytywne	4,68	1,547
Obojętne	6,76	1,091



Rys. 10. Różnice w preferencjach słów u osób o wysokim poziomie lęku w warunkach niezagrażających

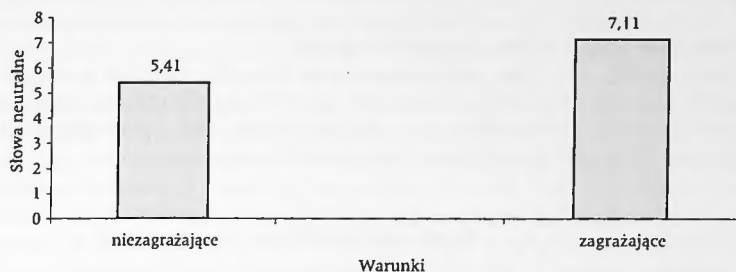
Słowa	Warunki	Średnia	Odchylenie standardowe
Negatywne	niezagrażające	2,07	1,385
	zagrażające	3,21	1,316



Rys. 11. Preferencje słów negatywnych dla grupy wysokiego lęku w różnych warunkach

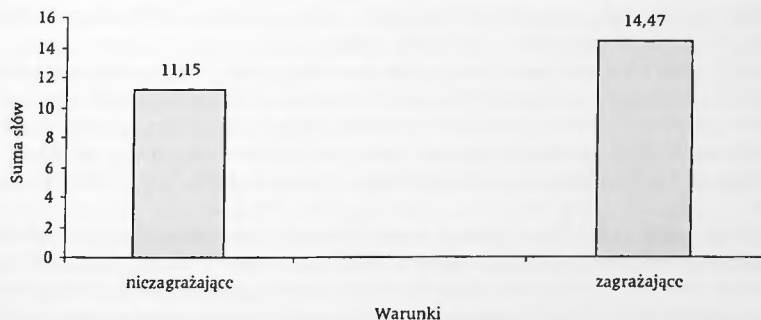
Zakładano, że wysokołękowi w warunkach niezagrażających zapamiętają więcej słów neutralnych i pozytywnych niż w warunkach zagrażających. W przypadku słów neutralnych wyniki były sprzeczne z przyjętą hipotezą ( $t = -3,873$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 44$ ). W zakresie słów pozytywnych nie ujawniły się różnice.

Słowa	Warunki	Średnia	Odchylenie standardowe
Neutralne	niezagrażające	5,41	1,647
	zagrażające	7,11	1,15



Rys. 12. Preferencje słów neutralnych dla grupy wysokiego lęku w różnych warunkach

Ogólny wynik pamięciowy	Warunki	Średnia	Odchylenie standardowe
	niezagrażające	11,15	3,146
zagrażające	14,47	2,632	



Rys. 13. Ogólne wyniki pamięciowe dla grupy wysokiego lęku w różnych warunkach

### Niski poziom lęku a różne warunki badania

Porównanie grup niskolękowych w różnych warunkach badawczych nie przyniosło istotnych statystycznie wyników. Nie potwierdziły się przyjęte hipotezy, że osoby niskolękowe w warunkach zagrażających będą lepiej zapamiętywać słowa negatywne niż osoby niskolękowe w warunkach niezagrażających, oraz że ci ostatni lepiej zapamiętają słowa neutralne/pozytywne niż niskolękowi w warunkach zagrażających.

## Różnice w warunkach badania a ogólne wyniki pamięciowe

### Wysoki poziom lęku i różne warunki badania

Grupa wysokolękowa w warunkach zagrażających miała istotnie lepsze ogólne wyniki pamięciowe niż grupa wysokolękowa w warunkach niezagrażających ( $t = -3,768$ ;  $p < 0,01$ ;  $df = 44$ ), co okazało się sprzeczne z postawioną hipotezą.

### Niski poziom lęku i różne warunki badania

Wyniki analiz dla grup niskolękowych w różnych warunkach okazały się nieistotne statystycznie. Tym samym nie potwierdziła się przyjęta hipoteza, że osoby niskolękowe w warunkach zagrażających będą mieć lepsze ogólne wyniki pamięciowe niż osoby niskolękowe w warunkach niezagrażających.

## Dyskusja wyników

W odniesieniu do pierwszej grupy hipotez, dotyczących poziomu lęku a procesów poznawczych, udało się wykazać lepsze ogólne wyniki pamięciowe osób o niskim poziomie lęku w porównaniu do osób wysokolękowych na poziomie tendencji. Wyniki te są zgodne z oczekiwaniami. Stany lękowe, stres pogarszają wyniki pamięciowe, gdyż towarzyszące wzmożonemu pobudzeniu intruzyjne myśli obciążają zasoby pamięci roboczej. Osoby wysokolękowe, a więc mające większą dyspozycję do reagowania stanem lęku, wykazują upośledzenie procesu hamowania niepożądanych treści, koniecznego do utrzymania uwagi na bieżącym zadaniu (Blaut, 2003; Brzezicka-Rotkiewicz, 2003; Drogosz, 2003; Ekman, 2002; Krejtz, 2003; Sliwinski, 2006; Unsworth, 2006).

Osoby o niskim poziomie lęku lepiej zapamiętywały słowa neutralne i pozytywne niż zagrażające. Zapamiętały również więcej słów neutralnych i pozytywnych w porównaniu do wysokolękowych. Rezultaty te są zgodne z oczekiwaniami i wynikami badań, zgodnie z którymi osoby niskolękowe wykazują tendencję do unikania bodźców zagrażających (Mathews i McLeod, 1986, 1987, 1988, za: Fox, 2006).

Wbrew oczekiwaniam, osoby o wysokim poziomie lęku zapamiętały więcej słów neutralnych i pozytywnych niż negatywnych. Nie potwierdziła się również kolejna hipoteza, że wysokolękowi zapamiętają więcej słów negatywnych niż niskolękowi. Liczne badania wskazywały na tendencyjność uwagi osób wysokolękowych w kierunku bodźców zagrażających (Dalglish, 1995; Fox, 1993; Mathews i McLeod, 1986, 1987; Richards i French, 1990; Richards i Millwood, 1989, za: Fox, 2006; Watts, McKenna, Sharrock i Trezise, 1986; Foa, Freske, Murdock, Kozack i McCarthy, 1991; Vrana, Roodman i Beckham, 1995, za: Kulas, Conger i Smolin, 2003; Breck i Smith, 1983; Mc Nally, Foa i Donnel, 1989, za: Reidy i Richards, 1997; Mogg, 1987; Norton, Schaefer, Cox, Dorward i Wozney, 1988; Nugent i Mineka, 1994, za: Reidy i Richards, 1996; Reidy i Richards, 1996, 1997).

Z drugiej strony, istnieje szereg badań wskazujących na brak odchylenia pamięci w kierunku bodźców zagrażających u osób wysokolękowych (Bradley, Mogg i Williams, 1994; Dalglish, 1994; Kulas, Conger i Smolin, 2003; Mogg i Mathews, 1991; Nugent i Mineka, 1994; Reidy, 2004; Richards i French, 1991, za: Reidy i Richards, 1997).

Co więcej, niektóre badania wykazały słabszą preferencję dla informacji zagrażających niż niezagrażających u osób wysokolękowych. Mogg i współpracownicy odkryli istotny efekt związku lęku i informacji, które były szczególnie zagrażające, jednakże miało on odwrotny kierunek niż przewidywano – osoby z wysokim lękiem mniej chętniej odtwarzały słowa zagrażające w porównaniu do grupy nielękowej. Podobne wyniki uzyskali inni badacze (Harrison i Turpin, 2003; Mogg, Mathews i Weinman, 1987; Watts i Dalgleish, 1991; Watts, Trezise i Sharrock, 1986, za: Reidy i Richards, 1997). Dowodzi to unikania informacji zagrażającej. Foa i Kozak uważają, że osoby z lękiem mają zwyczaj unikać głębokiego przetwarzania informacji zagrażającej i stąd trudniej jest im ją odtworzyć. Można mówić o poznawczym unikaniu informacji zagrażającej, wyrażającym się na przykład w odwracaniu uwagi ku innym bodźcom (za: Reidy i Richards, 1996). Może to wynikać również ze strategii regulacji nastroju, polegającej na kierowaniu uwagi na bodźce przyjemne. Przytoczone dane mogłyby stanowić wyjaśnienie dla zaobserwowanego w naszych badaniach wyniku, tj. lepszego przypomnienia sobie przez osoby wysokolękowe słów neutralnych i pozytywnych niż zagrażających.

Innym wyjaśnieniem wymienionych rezultatów mogą być błędy metodologiczne. Cecha oraz stan lęku były zmiennymi kontrolowanymi. Uczestnicy biorący udział w badaniu nie stanowili reprezentatywnych grup, jeżeli chodzi o niski i wysoki lęk, zarówno cechę, jak i stan. Wykorzystywane naturalne stresory (oczekujące odpytywania, sprawdziany) nie wpłynęły na istotne podwyższenie poziomu lęku. Mogło to znacząco wpłynąć na wyniki.

Druga grupa hipotez, dotycząca wpływu muzyki na nastrój, została potwierdzona. Muzyka relaksacyjna wpłynęła na istotne obniżenie przejawianego pobudzenia napięciowego, muzyka zagrażająca – na jego podwyższenie. Wyniki te są zgodne z szeregiem przytoczonych danych, wskazujących na wpływ muzyki na funkcjonowanie psychiczne i somatyczne człowieka.

Trzecia grupa hipotez odnosiła się do interakcji poziomu lęku oraz muzyki (warunków badania). Potwierdziły się hipotezy, że w warunkach niezagrażających zarówno wysoko, jak i niskolękowi lepiej zapamiętywali słowa neutralne i pozytywne niż negatywne. W warunkach zagrażających wyniki okazały się sprzeczne z założeniami: grupa wysoko i niskolękowa lepiej zapamiętywały w tych warunkach słowa neutralne i pozytywne niż negatywne.

Te rezultaty mogą mieć źródło w charakterystyce wykorzystanych utworów. Muzyka relaksacyjna faktycznie przyczyniła się do obniżenia napięcia, co znalazło wyraz w preferencjach pamięciowych. Natomiast muzyka zagrażająca nie wpłynęła na wzrost przejawianego lęku. Jest to zastanawiające, gdyż ten sam groźny utwór wpłynął na wyraźne, istotne podwyższenie poziomu pobudzenia napięciowego w badanej populacji. Można też sformułować przeciwne wyjaśnienie: muzyka zagrażająca istotnie wpłynęła na podwyższenie poziomu napięcia u badanych, którzy unikali przetwarzania informacji negatywnej i wykazali poznawcze odwrócenie uwagi od bodźców zagrażających.

Z drugiej strony, otwarta pozostaje kwestia, czy nastroje i uczucia są czymś, co powstaje pod wpływem muzyki, czy na odwrót – uczucia słuchacza są wprojektywane w słyszany utwór. W procesie odbioru muzyki oba te zjawiska zdają się występować łącznie (Natanson, 1979; Wierszyłowski, 1981).

Zgodnie z oczekiwaniami, osoby wysokolękowe w warunkach zagrażających zapamiętywały więcej słów negatywnych niż osoby wysokolękowe w warunkach niezagrażających. Ale porównanie tych dwu grup pokazało również, że więcej słów negatywnych niż neutralnych zapamiętały osoby wysokolękowe w warunkach niezagrażających, co okazało się sprzeczne z początkowymi założeniami.

Wyniki te sugerowałyby, że wysoki stan lęku, spotęgowany przez groźną muzykę, wpłynął na tym większe ukierunkowanie uwagi wysokolękowych ku bodźcom zagrażającym i preferencje pamięciowe w tym kierunku. Muzyka relaksacyjna nie wpłynęła na obniżenie napięcia i zniesienie negatywnej tendencji poznawczej. Interpretacja tych rezultatów staje się jednak skomplikowana, jeśli wziąć pod uwagę, że porównania wewnątrz jednej grupy wykazały, że grupy wysokolękowe zarówno w warunkach zagrażających, jak i niezagrażających preferowały bodźce neutralne i pozytywne. Należy jednak pamiętać o ogromnej ilości zmiennych niekontrolowanych w badaniu (np. właściwości osobowościowe, wrażliwość emocjonalna na muzykę, zasób doświadczeń, stan fizyczny, pora dnia, temperatura, wygląd i barwa pomieszczenia, w którym prezentuje się utwór; Aranowska i współ., 2002; Wierszylowski, 1981).

Osoby niskolękowe w warunkach zagrażających miały lepiej zapamiętywać słowa negatywne niż osoby niskolękowe w warunkach niezagrażających. W warunkach niezagrażających osoby niskolękowe miały lepiej zapamiętywać słowa neutralne i pozytywne. Te hipotezy nie znalazły potwierdzenia. Przyczyną tego mogła być mała liczebność poszczególnych grup (niskolękowi w warunkach zagrażających: 28 osób; w warunkach niezagrażających: 25 osób). Przy tak małej liczbie badanych trudno o wykazanie istotnego statystycznie związku. Z tego samego powodu mogło wynikać niepotwierdzenie kolejnej hipotezy, odnoszącej się do ogólnego wyniku pamięciowego. Zakładano, że osoby niskolękowe w warunkach zagrażających będą miały lepsze ogólne wyniki pamięciowe niż w warunkach niezagrażających.

Natomiast hipoteza ogólnego wyniku pamięciowego dla osób wysokolękowych zakładała, że osoby wysokolękowe w warunkach niezagrażających będą mieć lepsze ogólne wyniki pamięciowe niż osoby wysokolękowe w warunkach zagrażających. Tu uzyskane rezultaty okazały się sprzeczne z założeniami: osoby wysokolękowe zapamiętywały istotnie więcej słów w warunkach zagrażających niż niezagrażających.

Wynik ten jest sprzeczny z pierwszym prawem Yerkesa – Dodsona: u osób wysokolękowych, dla których większa ilość bodźców jest potencjalnie zagrażająca, optymalny poziom funkcjonowania będzie wiązał się z niższym poziomem lęku. Gorsze funkcjonowanie i słabszą pamięć operacyjną u osób z wysokim lękiem w sytuacji stresogennej potwierdza wielu teorii (np. teoria efektywności przetwarzania Eysencka i Calvo, teoria funkcji Wzrostu – Wykonania Sorg i Whitney) oraz wyników badań (Gordon i Berlyne, 1961; Westorpe, 1961; Mandler i Sarason, 1952 za: Kocowski, 1964; Keogh i French, 1997; Kocowski, 1964; McLeod i Mathews, 1988; Mogg i inni, 1990; Mogg, Bradley i Hallowell, 1994, za: Fox, 2006). Ten sprzeczny z oczekiwaniami wynik można wyjaśnić odwołując się do różnic w warunkach zewnętrznych oraz różnic wewnętrznych. Można

mówić wówczas o paradoksalnym efekcie stresu w ujęciu Reykowskiego, gdy pod wpływem wzmożonego pobudzenia polepsza się funkcjonowanie człowieka (Reykowski, 1966). Ponadto, chociaż związek między fizjologią reakcji stresowej a funkcjonowaniem poznawczym został względnie dobrze ustalony, nie jest jasne, czy stres odgrywa ważną rolę w codziennym życiu w przypadkach innych niż krańcowe czy patologiczne (Sliwinski i in., 2006).

Podstawowym postulowanym wymogiem w dalszych badaniach jest zadbanie o reprezentatywność wymiarów cechy i stanu lęku, ich niskiego oraz wysokiego poziomu. Równie ważnym aspektem jest zadbanie o większą liczbę osób badanych w poszczególnych grupach.

Lepiej kontrolowany powinien być wykorzystywany stresor oraz jego ewentualne efekty. W przedstawionych badaniach stan wysokiego lęku uzyskiwano wykorzystując sytuacje naturalne, tj. czekające uczestników po badaniu sprawdziany i odpytywania. Te zdarzenia nie u wszystkich muszą koniecznie wiązać się ze wzrostem napięcia, np. u dobrych uczniów. Warto byłoby też zadbać o większą kontrolę obiektywnych czynników zewnętrznych, np. badanie każdej grupy w tej samej sali i o tej samej porze. Jest to jednak trudne do osiągnięcia w realiach funkcjonowania szkoły.

Być może, warto byłoby prezentować badanym utwory muzyczne dłużej niż 3 minuty, aby wywołać odpowiednie emocje. Wierszyłowski zwraca uwagę, że najlepiej odbierane są utwory o czasie trwania od pięciu do piętnastu minut. Krótsze mogą być przyjmowane niechętnie, jako niepozwalające na wywołanie właściwych skojarzeń, na odebranie niesionego przez nie nastroju (Wierszyłowski, 1981).

Należałoby uzupełnić podejście międzyosobnicze o analizy na poziomie wewnątrzosobniczym. Wykazanie związku między dwiema zmiennymi na poziomie międzyosobniczym nie przekłada się automatycznie na informacje dotyczące tych zmiennych na poziomie wewnątrzosobniczym (Borsboom i in., 2003, za: Sliwinski i in., 2006). Badania na poziomie intraindywidualnym pozwoliłyby lepiej poznać mechanizmy wpływu lęku, stresu na poznanie (np. tendencje do myśli intruzyjnych). Można by w większym stopniu wnioskować o rzeczywistym wpływie poziomu lęku, nie zaciemnionym przez szereg zmiennych wewnętrznych, jak często ma to miejsce w porównaniach międzygrupowych.

Przeprowadzone badania pokazały, że poziom lęku ma wpływ na osiągnięcia poznawcze oraz że muzyka może w istotny sposób przyczynić się do zmian w nastroju. Być może, wart rozważenia byłby pomysł robienia krótkich muzycznych przerywników w trakcie zajęć szkolnych. Obniżałyby one poziom napięcia u uczniów oraz wpływałyby tym samym na polepszenie aktywizacji i koncentracji na przekazywanych treściach.

## Przypisy

<sup>1</sup> Przygotowanie pracy było finansowane z funduszy na badania statutowe Wydziału Psychologii UW w roku 2007 (BST 1250/3).

## Bibliografia

- Aranowska E., Witkowski P., Zieliński P.: *Wpływ koloru otoczenia i stanu emocjonalnego słuchaczy na percepcję muzyki*. W: Rakowski A. (red.): *Kształtowanie i percepcja dźwięków muzycznych*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2002
- Blaut A.: *Uwaga selektywna i pamięć krótkotrwała w depresji klinicznej*. „*Studia Psychologiczne*” 2003, 41 (1)
- Brzezicka-Rotkiewicz A., Sędek G.: *Zaburzenia funkcjonowania pamięci operacyjnej w depresji subklinicznej. Metodyka poznawczej psychofizyki*. „*Studia Psychologiczne*” 2003, 41 (1)
- Cockerton T., Moore S., Norman D.: *Cognitive test performance and background music*. „*Perceptual and Motor Skills*” 1997, 85
- Czerniawska E.: *Muzyka jako kontekst zadania pamięciowego*. „*Forum Psychologiczne*” 2000, 5
- Drogosz M.: *Negatywne poprzedzanie jako narzędzie badania zaburzeń poznawczych*. „*Studia Psychologiczne*” 2003, 41 (1)
- Ekman P., Davidson R. J.: *Natura emocji*. GWP, Gdańsk 2002
- Fox E., Georgiou G. A.: *Natura tendencji uwagi w ludzkim łęku*. W: Engle R. W., Sędek G., von Hecker U., Mc Intosh D. N.: *Starzenie się i psychopatologia*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006
- Galińska E.: *Percepcja muzyczna a poziom łęku u pacjentów nerwicowych*. Niepublikowana praca doktorska. Instytut Psychologii UŁ, Łódź 1982
- Galińska E.: *Muzyka w terapii. Psychologiczne i fizjologiczne mechanizmy jej działania*. W: Jankowski W., Kamińska B., Miskiewicz A. (red.): *Człowiek – muzyka – psychologia*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2000
- Goryńska E.: *Przymiotnikowa Skala Nastroju UMACL. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005
- Harrison L. K., Turpin G.: *Implicit memory bias and trait anxiety: a psychophysiological analysis*. „*Biological Psychology*” 2003, 62
- Keogh E., French C.: *The effects of mood manipulation and trait anxiety on susceptibility to distraction*. „*Personality and Individual Differences*” 1997, 22 (2)
- Kocowski T.: *Rozwiązywanie zadań przy różnych poziomach łęku*. „*Psychologia Wychowawcza*” 1964, 7 (3)
- Krejtz L., Krejtz K.: *Kontrola procesów uwagi – implikacje dla badań klinicznych*. „*Studia Psychologiczne*” 2003, 41 (1)
- Król K.: *Wpływ muzyki pobudzającej i relaksacyjnej na nastroj u młodzieży*. Niepublikowana praca magisterska. Wydział Psychologii UW, Warszawa 2006
- Kudlik A.: *Wpływ łęku na procesy pamięciowe z uwzględnieniem pośredniczącej roli muzyki*. Niepublikowana praca magisterska. Wydział Psychologii UW, Warszawa 2007
- Kulas J. F., Conger J. C., Smolin J. M.: *The effects of emotion and memory: an investigation of attentional bias*. „*Journal of Anxiety Disorders*” 2003, 17
- Miller H., Bichsel J.: *Anxiety, working memory, gender and math performance*. „*Personality and Individual Differences*” 2004, 37
- Nantais K. M., Schellenberg E. G.: *The Mozart effect: an artifact of preference*. „*Psychological Science*”, 1999, 10.
- Natanson T.: *Wstęp do nauki o muzykoterapii*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1979
- Perczak B., Czerniawska E.: *Efekt Mozarta. Czyżby wiele hałasu o nic?* „*Nowiny Psychologiczne*” 2005, 1
- Reidy J.: *Trait anxiety, trait depression, worry, and memory*. „*Behaviour Research and Therapy*” 2004, 42 (8)
- Reidy J., Richards A.: *Anxiety and memory: a recall bias for threatening words in high anxiety*. „*Behavioral Research Therapy*” 1996, 35 (6)
- Reidy J., Richards A.: *A memory bias for threat in high – trait anxiety*. „*Personality and Individual Differences*” 1997, 23 (4)
- Reykowski J.: *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stressu psychologicznego*. PWN, Warszawa 1966
- Rideout B. E., Dougherty S., Wernert L.: *Effects of music on spatial performance: a test of generality*. „*Perceptual and Motor Skills*” 1998, 86
- Rideout B. E., Laubach C. M.: *EEG correlates of enhanced spatial performance following exposure to music*. „*Perceptual and Motor Skills*” 1996, 82



Rideout B. E., Taylor J.: *Enhanced spatial performance following 10 minutes exposure to music*. „Perceptual and Motor Skills” 1997, 85

Schellenberg E. G.: *Does exposure to music have beneficial side effects?* W: Peretz I., Zatorre R. J.: *The cognitive neuroscience of music*. Oxford University Press, Oxford 2003

Sliwinski M., Smyth J., Stawski R. S., Wasylshyn C.: *Stres i pamięć operacyjna: związki międzysobnicze i wewnątrzosobnicze*. W: Engle R. W., Sędek G., von Hecker U., Mc Intosh D. N.: *Starzenie się i psychopatologia*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006

Sosnowski T., Wrześniowski K.: *Polska adaptacja inwentarza STAI do badania stanu i cechy lęku*. „Przegląd Psychologiczny” 1983, 26 (2)

Steele K. M., Ball T. N., Runk R.: *Listening to Mozart does not enhance backwards digit span performance*. „Perceptual and Motor Skills” 1997, 84

Steele K. M., Bass K. E., Crook M. D.: *The mystery of the Mozart effect: failure to replicate*. „Psychological Science” 1999, 10

Steele K. M., Brown J. D., Stoecker J. A.: *Failure to confirm the Rausher and Shaw description of recovery of the Mozart effect*. „Perceptual and Motor Skills” 1999, 88

Szymura B., Waluszko A., Stachów D.: *Neurotyzm i lęk jako determinanty przebiegu procesów przetwarzania informacji*. „Przegląd Psychologiczny” 2003, 46 (2)

Thompson W. F., Schellenberg E. G., Husain G.: *Arousal, mood and the Mozart effect*. „Psychological Science” 2001, 10

Twomey A., Esgate A.: *The Mozart effect may only be demonstrated in nonmusicians*. „Perceptual and Motor Skills” 2002, 95

Unsworth N., Heitz R. P., Engle W. R.: *Pojemność pamięci operacyjnej w gorącym i zimnym poznaniu*. W: Engle R. W., Sędek G., von Hecker U., Mc Intosh D. N.: *Starzenie się i psychopatologia*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006

Wasiela A.: *Wpływ muzyki na wybrane aspekty funkcjonowania człowieka*. „Nowiny Psychologiczne” 2004, 3

Wasiela A.: *Wpływ muzyki uspokajającej i pobudzającej na wyniki w teście koncentracji uwagi u ekstrawertyków i introwertyków*. „Nowiny Psychologiczne” 2004, 2

Wesołowska M.: *Wądrówki po muzykoterapii*. Wyd. „Andiamo!”, Warszawa 2005

Wierszyłowski J.: *Psychologia muzyki*. Państwowe Wyd. Naukowe, Warszawa 1981

Wilson T. L., Brown T. L.: *Reexamination of the effect of Mozart's music on spatial – task performance*. „The Journal of Psychology” 1997, 131

Wrześniowski K., Sosnowski T., Matusik D.: *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI. Polska adaptacja STAI. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2002

Zychowska T.: *Muzyka i jej właściwości terapeutyczne*. W: Białkowski A., Smoleńska-Zielińska B. (red.): *Blżej muzyki, blżej człowieka*. Wyd. UMCS, Lublin 2002

## **The influence of anxiety on memory processes, taking into account music as a mediator**

The purpose of the investigation was to study the relationship between anxiety and memory. The experiment were carried out with 153 subjects, 16 – 18 years old, with the State-Trait Anxiety Inventory and a list containing words with different emotional valence. High – state anxious had general memory results worst than low – state anxious at a tendency level. Both low and high state anxiety was connected with neutral and positive words preference. Low – state anxious remembered significantly more neutral and positive words than high – state anxious.

The next question concerned the influence of music on mood. Both relaxing and threatening music had an influence on mood's dimensions, measured by UMACL.

It was expected that changes in state anxiety, reached by using appropriated kind of music, would manifest in memory preferences. It appeared that high – state anxious in threatening conditions and low – state anxious in non – threatening conditions remember more neutral and positive words. Comparisons between groups showed that high – state anxious in threatening conditions remembered more negative words and had general memory results better than high – state anxious in non – threatening conditions. Also in non – threatening conditions, high – state anxious remembered more negative words than high – state anxious in threatening conditions.

Magdalena Budziszewska  
*Uniwersytet Warszawski*<sup>1</sup>

## PATRZĄC CUDZYMI OCZAMI

### Perspektywa narracyjna w opowiadaniach młodzieży o domu rodzinnym

Przyjęcie cudzej perspektywy, to znaczy możliwość wyobrażenia sobie i zobaczenia, jak wygląda świat widziany oczami drugiego człowieka, jest nieoczywistym, ale ważnym osiągnięciem rozwojowym. Zdolność ta wiąże się z rozwojem nie tylko poznawczym, ale również emocjonalnym i społecznym. Badania nad tym zjawiskiem, często w szerszym znaczeniu określanym mianem decentracji interpersonalnej, wywodzą się jeszcze z podejścia piagetowskiego (Piaget, 1959; Inhelder, Piaget, 1970) i są kontynuowane w ramach psychologii społecznej i rozwojowej (Davis, 1996; Epley, 2004; Fitzgerald, 2002). Decentracja interpersonalna stanowi również cel praktycznej działalności pedagogicznej, gdyż od zdolności tej zależne są działania altruistyczne i polegające na empatii, a więc społecznie pożądane (Underwood, Moore, 1982).

W artykule proponujemy rozwojowe i narracyjne podejście do zagadnienia przyjmowania perspektywy, zakładające, że rozwój ten odbywa się w całym biegu życia i wyraża się m.in. w umiejętności opowiadania o wydarzeniach życia z perspektywy innych osób w nich uczestniczących. Prezentowane badania własne dotyczą szczególnego przypadku zmiany perspektyw, a mianowicie uwzględniania perspektywy własnych rodziców przez ich dzieci będące w różnym wieku i na różnych etapach rozwoju i piszące opowiadania dotyczące domu rodzinnego. Badaniami objęto grupę uczniów gimnazjów w wieku od 13 do 16 lat, uczniów liceów w wieku od 16 do 19 lat, oraz grupę młodych dorosłych, studentów wyższych uczelni w wieku 19–29 lat. Pytanie badawcze dotyczyło tego, jak często i w jaki sposób osoby te w opowiadaniach o domu rodzinnym i własnych rodzicach uwzględniają oprócz perspektywy własnej także perspektywę swoich rodziców. Wybór rodziców jako obiektu uzasadniony jest tym, że relacje rodzinne stanowią swoiste laboratorium dla wszystkich pozostałych relacji społecznych, a sami rodzice w oczywisty sposób stanowią pierwszy i uprzywilejowany obiekt relacji z „drugim” (Dryll, Cierpka, 1996).

### Przyjmowanie perspektywy w ujęciu rozwojowym

Najprostsze przejawy umiejętności uwzględniania perspektywy drugiego wiążą się z istniejącą już w niemowlęctwie zdolnością do rozróżniania obiektów

niedożywionych od ożywionych (Keil, 1998). Dziecko w swoim rozwoju poznawczym uczy się następnie przypisywać obiektom ożywionym nie tylko intencjonalność, ale i świadomość, wiedzę oraz odczucia. Psychologia mówi tutaj o rozwoju teorii umysłu w kontekście społecznym (Tomasello, 1994). Dziecko dostrzega i w coraz większym stopniu uwzględnia w swoim rozumowaniu fakt, że drugi człowiek ma odmienną od niego świadomość, wiedzę, emocje i intencje. Dzieci uczą się uwzględniać w myśleniu stany mentalne innych (np. czy ktoś coś wie), rozumieć zjawiska polegające na oszukiwaniu, ukrywaniu przed kimś swojej wiedzy itp. (Bokus, 2005.) Szerszy, społeczny charakter ma nauka uwzględniania emocji i odczuć innych, zaczynając od najprostszych sytuacji, w których dziecko uczy się, że jego działania mogą sprawić ból, czy przestraszyć kogoś drugiego lub jakiś obiekt ożywiony (np. zwierzę). Od umiejętności przyjmowania perspektywy innych ludzi zależna jest w dorosłości jakość relacji interpersonalnych i stosunków społecznych, umiejętność postępowania w konfliktach. Wiele religii, w tym chrześcijańska, nadaje zdolności do decentracji pozytywny wymiar etyczny. Dlatego korzystanie z tej umiejętności jest często przedmiotem zabiegów wychowawczych. „Patrzanie nie swoimi oczami”, czyli przyjmowanie perspektywy odmiennej od własnej, należy jednocześnie do tych obszarów, na których rozwój nie kończy się wraz z osiągnięciem dorosłości, ale trwa całe życie. W dorosłości rozszerzać się może, choć nie musi, wraz ze wzrastającym doświadczeniem życiowym, zdolność do identyfikacji i empatii, zasięg troski, którą obejmuje się innych, umiejętność przekroczenia własnej grupy pokoleniowej, wiekowej (przyjęcia perspektywy młodszego dziecka lub starszego człowieka, osoby innej płci itp.). Korzystanie ze zdolności uwzględniania innych perspektyw, coraz bardziej odległych od własnej bywa przez teoretyków psychologii osobowości uznawane za miarę osobowości dojrzałej (Adler, 1986; Allport, 1961). Jego praktyczne konsekwencje stają się wyraźne, kiedy pomyślimy także o przyjmowaniu perspektywy, która bardzo przekracza granice własnej przynależności, np. osób przynależących do innej grupy rasowej lub osób o odmiennych poglądach (Galinsky, Moskowitz, 2000).

### Wybrane koncepcje teoretyczne

W klasycznym modelu Jeana Piageta decentracja interpersonalna była rozumiana jako zdolność do zrozumienia i uwzględnienia innego punktu widzenia niż własny. Osiągnięcie to pojawia się koło 7–9 roku życia (Inhelder, Piaget, 1970). Zdaniem Piageta, decentracja ulega osłabieniu w adolescencji, ustępując miejsca swojemu przeciwieństwu, czyli egocentryzmowi, a w dalszym rozwoju nie wszyscy ludzie dochodzą do pełnej decentracji. Natomiast koncepcja Stadialnego Modelu Rozwoju Perspektywy Społecznej w ujęciu Roberta L. Selmana (Selman, 1980) czyni z przyjmowania perspektywy podstawowe zadanie rozwojowe. Według tej koncepcji, zdobycze rozwoju dotyczą najpierw samorefleksji i zdolności do przyjmowania perspektywy drugiej osoby – wpływa to na zmianę postrzegania rodziców – m.in. na zdolność odróżnienia działań wychowawczych oraz kar od cech rodziców jako osób, oraz na umiejętność dostrzegania i wybaczenia błędów. Następnie pojawia się umiejętność przyjmowania perspektywy „trzeciej osoby”, odpowiadająca ja obserwującemu Herberta Meada (Mead, 1975). Tym samym

zwiększa się możliwość postrzegania wielości perspektyw oraz krytycznej oceny własnych działań. Rozwój ten powinien zakończyć się w dorosłości, jak to określa autor – „głęboko symbolicznym przyjmowaniem perspektywy” – to jest złożonym i uwzględniającym szeroki kontekst (w tym nieświadome motywy) postrzeganiem innych osób oraz zjawisk społecznych. Perspektywa dorosła powinna być, zdaniem Selmana, wolna od jednoznacznego oceniania innych osób i zwięziona powstaniem także własnej, złożonej, lecz zintegrowanej historii życia. Koncepcja Selmana przypisuje owe momenty rozwojowe do wieku 7–12 oraz 10–15 lat, jednak wydaje się, że w rzeczywistości jest to model raczej postulatywny. Opisuje on idealy rozwoju. Ich osiągnięcie stanowi proces – słusznie zauważał Piaget – proces wydłużony w czasie i z pewnością nie przez wszystkich w jednakowy sposób osiągnąć. Wydaje się, że w adolescencji i w młodszej dorosłości zwłaszcza wobec własnych rodziców różnice w umiejętności przyjmowania różnych perspektyw będą szczególnie wyraźne. Warto dostrzec, że posługiwanie się nimi w wieku powyżej 12 lat ma już związek nie tyle z samymi zdolnościami poznawczymi, ile z rozwojem psychicznym dziecka.

W ramach jednej z koncepcji psychologii rozwoju *self* Gil Noam (1988) opisuje tzw. *style self*. Jeden z nich to styl ostrego zaznaczania granic (*boundary-style*) – a jego ekstremum to tzw. *self-style* – styl egoistycznego skupienia się na sobie. Drugi to styl relacyjny (*relational-style*), którego ekstremum to (*other-style*) – skupianie się na innych (za: Mirski, 2000). Rozwój *self* miałby więc przebiegać na linii stosunków z „innymi”, gdy następuje zwiększająca się zdolność do postrzegania odmienności perspektyw i interesów – zmierzająca w dorosłości do integracji.

W ramach podejścia *life-span* – postulującego rozwój w biegu całego życia – postrzega się analogiczny proces jako zdobywanie „mądrości”. Pojęcie to wprowadził na nowo do psychologii Paul Baltes (Baltes i Schaie, 1976). Mądrość miałaby być nieograniczoną niczym linią rozwoju w dorosłości, nie podlega ona bowiem takim ograniczeniom, jak inteligencja. Tym samym widoczna w opowieściach zmiana stosunku do własnych rodziców i wykorzystanie płynących z rodziny pochodzenia doświadczeń w dalszym życiu – przynależałoby według tej koncepcji do dziedziny „mądrości” znamionującej ludzi już dojrzałych. Mądrość ma umożliwiać radzenie sobie z prawdziwie trudnymi zadaniami – związanymi z dużą dozą niepewności – i tym samym radykalnie odmiennymi od zamkniętych problemów zawartych w klasycznych testach inteligencji (Baltes, Smith, 1990).

### Przyjmowanie perspektywy a badania narracyjne

Ludzka zdolność do przyjmowania i uwzględnienia odmiennie od własnej perspektywy innych w uprzywilejowany sposób wyrażać się będzie w języku, np. w sposobach opowiadania i relacjonowania wydarzeń, czyli w narracji (Bruner, 1990, 1991; Bokus, 2000; Dryll, Cierpka, 2004). Język jest narzędziem w sposób uprzywilejowany pozwalającym na przyjmowanie i uwzględnianie różnych perspektyw, chociażby dlatego, że opowiadania mają z natury różnych bohaterów i każdą rzecz zrelacjonować można z perspektywy każdego z nich. Jednocześnie narracja w sposób uprzywilejowany pozwala na badanie procesów przyjmowania perspektywy i obdarzania różnych bohaterów wydarzeń ich własnym głosem, gdyż postę-

powanie takie (perspektywa) jest wpisane w naturę języka. Opowieść w pewnym sensie nigdy nie jest neutralna, jest zawsze czyjaś (Sarbin, 1986). Definicję narracji na użytek badań empirycznych podaje J. Trzebiński: „Narracja opisuje bohatera z określonymi intencjami, który napotyka na trudności w ich realizacji, a trudności te – w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych intencji – zostają bądź nie zostają przezwyciężone” (Trzebiński, 2002). Warto jednak zauważyć, że definicja ta obejmuje tylko połowę zagadnienia, narracja (widać to po dwuznaczności samego słowa) to nie tylko samo opowiadanie, ale i sposób jego ujęcia – mówimy o sposobie narracji. Chcąc opowiedzieć cokolwiek, musimy się zdecydować, z jakiej perspektywy to uczynić, kogo uczynić bohaterem, komu udzielić głosu, a co przemilczeć. Tę właśnie właściwość narracji wykorzystaliśmy prosząc dużą grupę młodzieży gimnazjalnej, licealnej i studentów o opowiedzenie o swoich własnych rodzicach. Pozostawiliśmy im tym samym dowolny wybór, jaką perspektywę narracyjną wybrać i kogo obdarzyć głosem. Szczególnie ważnym w kontekście rozwojowym i edukacyjnym wydaje się przy tym pytanie, czy i jak często w różnych grupach wiekowych uwzględniana będzie perspektywa „nie własna”. Czy z wiekiem rośnie rzeczywście tendencja do uwzględniania perspektywy własnych rodziców w opowieściach ich dotyczących?

## Metoda

**Grupa badana:** Badana grupa liczyła ogółem 347 osób, w tym 125 uczniów warszawskich gimnazjów (36% próby), 120 uczniów warszawskich liceów (34,6% próby) i 102 studentów kierunków humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego (29,4% próby). Ostatecznie analizowane grupy nie są równoliczne, co wynika ze względów praktycznych związanych zarówno z docieraniem do osób badanych, jak i z koniecznością usunięcia z analizy wyników osób, których oddały niekompletne lub niepoprawnie wypełnione kwestionariusze. W zbadanej grupie znalazło się 110 mężczyzn (31,7% próby) i 237 kobiet (68%). Najmłodsza grupa badana składała się z uczniów gimnazjum w wieku 13–16 lat, grupa środkowa z uczniów liceów w wieku 16 do 19 lat, większość badanych studentów była przed 25 rokiem życia, maksymalnie 29 lat w przypadku studentów wieczorowych. Ponieważ udział w badaniach wymagał samodzielnego napisania tekstu, dobrano do badania osoby, których aktualny trening w zakresie pisania mógł być podobny, dlatego do uczniów gimnazjów i liceów klas ogólnych, mających w szkole trening związany z pisaniami wypracowań z języka polskiego, dobrano studentów kierunków humanistycznych i językowych, którzy także wykonują w trakcie studiów zadania polegające na pisaniu wypracowań. Badanie stanowiło fragment większego projektu badawczego poświęconego narracji o domu rodzinnym w perspektywie biegu życia (*life span*).

**Przebieg badania:** Uczestnicy badań pisali na wcześniej przygotowanych dla nich arkuszach tekst opowiadania. Temat określony był prośbą „Opowiedz mi o swoich rodzicach”. W ten sposób otrzymano dane narracyjne: (a) Następnie wypełniano kwestionariusz „Oceny Własnej Sytuacji Życiowej” autorstwa Wandy Zagórskiej; (b) oraz stworzoną dla potrzeb badania metryczkę z danymi demograficznymi; (c) które są istotne w kontekście problematyki dorosłości. Wszystkie

badania zostały przeprowadzone w procedurze grupowej, w szkołach, w ramach klas szkolnych, przez tę samą osobę i według standardowej instrukcji. Uzyskano zgodę rodziców osób niepełnoletnich uczestników badań na udział dzieci w badaniu. Badanie było anonimowe, uczestnicy otrzymywali i zwracali materiał badawczy w ponumerowanych kopertach, a zadanie wykonywali w trakcie lekcji, mając na to przeciętnie 45 minut czasu.

## Narzędzia

### A) Kwestionariusz Oceny Własnej Sytuacji Życiowej

Kwestionariusz Oceny Własnej Sytuacji Życiowej autorstwa Wandy Zagórskiej stanowi narzędzie skonstruowane w celu określenia momentu, tj. miejsca rozwojowego, w jakim znajduje się młody dorosły w procesie wchodzenia w dorosłość (Zagórska, 2002). W. Zagórska pisze: „Za wskaźnik owego momentu rozwojowego uznano poczucie własnej dojrzałości psychicznej (dorosłości), przejawiające się m.in. subiektywną gotowością do samodzielnego podjęcia ważnych życiowo wyborów, zobowiązań »na życie« i zadań okresu dorosłości, jak też przeświadczenie o wypełnieniu zadań odpowiadających okresowi wcześniejszemu rozwojowo (adolescencji)” (Zagórska, 2002.) Kwestionariusz odwołuje się do koncepcji dorastania i wczesnej dorosłości takich autorów, jak E.Erikson, J.E. Marcia, D.J. Levinson, R.J. Havighurst i uwzględnia fakt znacznego subiektywnego zróżnicowania poczucia dorosłości u młodych osób w podobnym wieku.

Kwestionariusz składa się z 16 skal ciągłych, w postaci odcinków opisanych na krańcach. Wyniki można przekształcić na skalę porządkową od – 0 do 10. Z punktu widzenia przeprowadzonych badań istotne jest uwzględnienie w kwestionariuszu także takich kwestii, jak związek z rodziną pochodzenia i poczucie odnalezienia własnego miejsca w świecie i swojego powołania życiowego. Kwestionariusz uwzględnia także deklarowane miejsce na skali czasu własnego życia, własnej młodości i dorosłości, gotowość do podjęcia pracy zawodowej, akceptację własnego wyglądu i stopień związania z grupą rówieśniczą, oraz identyfikację ze światem dorosłych i stopień ukształtowania wizji własnego życia jako osoby dorosłej. Taki sposób konceptualizacji zmiennej „poczucie dorosłości”, pozwala na uchwycenie różnorodnych jej aspektów oraz na dokładny pomiar.

### B) Lingwistyczna analiza narracji

Analiza uzyskanych tekstów narracyjnych pod kątem uwzględniania różnych perspektyw została wykonana zgodnie z regułami związanymi z podejściem metodologicznym wywodzącym się z analizy treści (Trutkowski, 1999). Całość analiz została wykonana za pomocą programu komputerowego wspierającego analizę treści Atlas.ti for Windows (Atlas.ti, 2008). Oznacza to, że wszystkie zebrane teksty umieszczono w programie komputerowym i następnie zakodowano pod kątem badanego kryterium perspektywy narracyjnej. Kryterium to zostanie poniżej przedstawione dokładniej. Ostateczne obliczenia wykonał komputer zmieniając dane jakościowe na ilościowe i nadając im postać liczby słów oraz wątków przypisanych do danego kodu dla każdej osoby badanej. Użycie programu Atlas.ti pozwala poprzez automatyzację na zmniejszenie potrzebnego czasu i liczby błędów, jakie można popełnić w trakcie kodowania tak dużej ilości materiału. Tego typu analiza jest zadaniem wyjątkowo pracochłonnym.

Do poszczególnych możliwych do uwzględnienia perspektyw opracowano kryteria kodowania, przy czym przyjęto, że w danym fragmencie tekstu uwzględniona została perspektywa tej osoby, której myśli, stany wewnętrzne, emocje lub refleksje są przedstawione. W analizowanych tekstach wyróżniono cztery główne perspektywy:

- 1) perspektywę ja (własną),
- 2) perspektywę matki,
- 3) perspektywę ojca,
- 4) perspektywę obojga rodziców.

Sporadycznie pojawiała się także perspektywa piąta, perspektywa rodzeństwa. Zrozumiałe, że najczęściej przedstawianą perspektywą jest perspektywa „ja”, związana z tym, że opowiada się o rodzicach i opisuje ich z perspektywy swojej (dziecka). W niektórych przypadkach narracje przyjmujące jedynie własną perspektywę tak dalece odbiegają od zadanego polecenia „Opowiedz o swoich rodzicach”, że stają się opowiadaniem o sobie samym. W innych pokazują rodziców widzianych z własnej perspektywy (dziecka) przez pryzmat wypełniania przez nich tylko jednej możliwej roli – rodzicielskiej.

Przykłady wypowiedzi przyjmujących perspektywę „ja”:

*Moi rodzice są bardzo fajni. Pomagają mi w lekcjach; rozumieją moje problemy. Są dla mnie bardzo wyrozumiali (liceum).*

*Z obydwójgiem rodziców mam dobry kontakt. Często ze sobą rozmawiamy, i raczej nie ma spraw, które chciałabym przed nimi ukryć (studentka).*

*Niespecjalnie ich lubię, ale widywani od czasu do czasu są do wytrzymania. Na szczęście nie mieszkam z nimi oboma tylko z mamą. Ma do mnie pretensje o byle co, więc staram się z nią za często nie rozmawiać (gimnazjum).*

Ważnym elementem wypowiedzi przyjmujących perspektywę matki zwracają uwagę na jej stany wewnętrzne, poglądy, myśli i uczucia oraz historię życia:

*Mama twierdzi, że jest jej dobrze, że jest zadowolona ze wszystkiego. Z biednej dziewczynki urodzonej na wsi, stała się elegancką kobietą pracującą w dobrej firmie. Dla niej to spełnienie marzeń (liceum).*

*Mimo ogromu pracy nie może sobie pozwolić na duże zakupy. To ją chyba zalamuje. Jak się teraz okazuje, mamie zawsze coś w ojcu przeszkadzało. To, że przychodził z pracy i kładł się od razu przed telewizorem, nigdy nie okazywał jej uczuć (liceum).*

*Jest osobą bardzo wrażliwą i często trzeba ją pocieszać. Wtedy, po kilku ciepłych słowach, poprawia jej się humor. Mama przede wszystkim chce czuć się potrzebna i najbardziej zależy jej na rodzinie (gimnazjum).*

W podobny sposób kształtują się jeszcze rzadsze, najrzadsze w badanej próbie wypowiedzi uwzględniające perspektywę ojca. Na przykład:

*Natomiast tata nie miał tak łatwo, bo w wieku 6 lat zmarła mu mama, a jego tata był wojskowym i nie poświęcał mu zbyt wiele czasu (student).*

*Kilka lat temu, gdy został nagłe zwolniony, bardzo się przejął i zaczęły się problemy z sercem. Dwa razy wylądował w szpitalu w stanie przedzawałowym i raz leżał tam prawie dwa tygodnie (liceum).*

*Jego marzeniem jest powrót do miasta, gdzie chodził do liceum i spotkanie z dawnymi kolegami. Ale wie, że tamtego miejsca już nie ma i nigdy nie będzie (liceum).*

W nieco innych kontekstach i statystycznie częściej pojawiają się wypowiedzi przyjmujące wspólną perspektywę obojga rodziców. Przykładowo:



*Zależy im na sobie nawzajem i na tym, co ich łączy, na dzieciach, domu, na gospodarstwie, w którym wspólnie pracują (liceum).*

*Moi rodzice nie są szczęśliwi. Już się nie kochają. Mają osobne pokoje (gimnazjum).*

*Wyszłam za mąż za człowieka, którego nie akceptowali, bardzo to przeżyli (studentka).*

## Wyniki

We wszystkich trzech analizowanych grupach badawczych, to jest w próbie 355 narracji, najpowszechniejszą przyjmowaną była perspektywa ja. Pojawia się ona w 348 z 355 analizowanych opowiadań i z reguły obejmuje całość lub większość napisanego tekstu. Częstość występowania pozostałych perspektyw narracyjnych (w postaci obejmującej całość lub części fragment tekstu) z podziałem na grupy gimnazjalną, licealną i studencką obrazuje tabela 1.

Tabela 1. Opowiadania uwzględniające różne perspektywy

Grupy badanych	Liczba opowiadań, w których została uwzględniona perspektywa matki:	Liczba opowiadań, w których została uwzględniona perspektywa ojca:	Liczba opowiadań, w których została uwzględniona perspektywa obojga rodziców – razem:
Gimnazjum	10 (8% grupy)	4 (3,2% grupy)	7 (13,6% grupy)
Liceum	12 (10% grupy)	9 (7,5% grupy)	20 (16,7% grupy)
Studenci	22 (20% grupy)	14 (12,7% grupy)	15 (5,6% grupy)
Razem	44 (12,4 % całości)	27 (7,6% całości)	42 (11,8% całości)

W przypadku perspektyw matki i ojca najczęściej przytaczane są one w opowiadaniach grupy najstarszej, studenckiej, następnie kolejno grupy licealnej, a najrzadziej u gimnazjalistów. Różnice w częstości występowania poszczególnych perspektyw są istotne statystycznie dla wszystkich perspektyw (matek, ojców i obojga). Istotność statystyczna różnic dla perspektywy matek mierzona testem Chi-kwadrat Pearsona wynosi  $X = 8,717$ ;  $p \leq 0,013$ ; dla perspektywy ojców  $X = 7,561$ ;  $p \leq 0,23$ ; a dla perspektywy obojga rodziców  $X = 7,686$ ,  $p \leq 0,021$ . Oznacza to, że obserwowane różnice są istotne przy założonym poziomie prawdopodobieństwa (0,05). A zatem starsi badani na kolejnych etapach edukacji znacząco częściej uwzględniają w narracjach perspektywę ojców i matek, także młodzież licealna najczęściej wśród badanych grup uwzględnia perspektywę obojga rodziców razem.

Aby dokładniej zinterpretować wyniki, sprawdzono, jak uwzględnienie perspektyw ojca, matki oraz obojga rodziców wiąże się z poczuciem dorosłości mierzonym skalą KOWSZ.

**Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy własnej matki.** Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy własnej matki przedstawia tabela 2. Testowano hipotezę dotyczącą tego, że osoby uwzględniające perspektywę „poza-ja”, perspektywę własnej matki, cechuje wyższe poczucie dorosłości mierzone skalą KOWSZ. W tabeli gwiazdkami oznaczono różnice istotne statystycznie na poziomie 0,05.

Tabela 2. Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy własnej matki

Badani	Perspektywy	Średnie poczucie dorosłości (KOWSZ)	df	Wynik testu „t” dla różnicy średnich	Istotność testu „t”
Gimnazjaliści	Uwzględniona perspektywa matki	-37,26	123	-2,27	0,025*
	Nieuwzględniona perspektywa matki	-15,90			
Licealiści	Uwzględniona perspektywa matki	-37,86	118	-3,20	0,002*
	Nieuwzględniona perspektywa matki	-11,24			
Studenci	Uwzględniona perspektywa matki	-19,20	108	-3,17	0,002*
	Nieuwzględniona perspektywa matki	6,59			
Cała próba	Uwzględniona perspektywa matki	-3,34	353	-5,8	0,000*
	Nieuwzględniona perspektywa matki	-32,38			

Uzyskane wyniki potwierdziły stawianą hipotezę. Osoby o wyższym poczuciu własnej dorosłości mierzonym skalą KOWSZ istotnie częściej uwzględniały w swoich opowiadaniach perspektywę własnej matki. Zależność ta zachodzi zarówno w całej próbie, jak i dla każdej z badanych grup wiekowych osobno.

**Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy własnego ojca.** Analogiczną hipotezę postawiono w odniesieniu do przyjmowania perspektywy ojców. Wyniki zostały przedstawione w tabeli 3.

Również w odniesieniu do uwzględniania perspektywy ojców uzyskane dane potwierdzają stawianą hipotezę. Jedyne grupie licealnej wynik okazał się nieistotny i świadczy jedynie o możliwości istnienia takiej tendencji. Ponieważ stawiana hipoteza dotyczy zależności jednostronnej, to jest tego, że osoby o wyższym poczuciu dorosłości znacząco częściej piszą teksty uwzględniające perspektywę ich ojców, taki wynik stanowi wsparcie dla stawianej hipotezy.

**Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy obojga rodziców jednocześnie.** Należy przypomnieć, że jako uwzględniające perspektywę obojga rodziców kodowano takie teksty, w których ojciec i matka nie występują jako osobne postaci, ale jako swojego rodzaju bohater zbiorowy: „rodzice”. Jest to ważne do prawidłowej interpretacji uzyskanych wyników, które zawarte są w tabeli 4.

Tabela 3. Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy własnego ojca

Badani	Perspektywy	Średnie poczucie dorosłości (KOWSZ)	df	Wynik testu „t” dla różnicy średnich	Istotność testu „t
Gimnazjaliści	Uwzględniona perspektywa ojca	-36,54	123	-2,14	0,034*
	Nieuwzględniona perspektywa ojca	-5,5			
Licealiści	Uwzględniona perspektywa ojca	-36,48	118	-1,79	0,075
	Nieuwzględniona perspektywa ojca	-18,99			
Studenci	Uwzględniona perspektywa ojca	-16,69	108	-2,08	0,039*
	Nieuwzględniona perspektywa ojca	4,14			
Cała próba	Uwzględniona perspektywa ojca	-30,7	353	-4,05	0,000*
	Nieuwzględniona perspektywa ojca	-4,9			

Tabela 4. Różnice w poczuciu dorosłości u osób uwzględniających i nieuwzględniających w narracjach perspektywy obojga rodziców jednocześnie

Badani	Perspektywy	Średnie poczucie dorosłości (KOWSZ)	df	Wynik testu „t” dla różnicy średnich	Istotność testu „t
Gimnazjaliści	Uwzględniona perspektywa obojga	34,97	123	0,92	0,032*
	Nieuwzględniona perspektywa obojga	-45,28			
Licealiści	Uwzględniona perspektywa matki	-35,73	118	-0,48	0,627
	Nieuwzględniona perspektywa obojga	-32,35			
Studenci	Uwzględniona perspektywa matki	-15,47	108	-1,06	0,290
	Nieuwzględniona perspektywa obojga	-5,0			
Cała próba	Uwzględniona perspektywa matki	-29,29	353	-0,85	0,392
	Nieuwzględniona perspektywa obojga	-24,73			

W odróżnieniu od osobnych perspektyw ojca i matki, przyjęcie perspektywy obojga rodziców razem nie różnicowało badanych grup pod względem poziomu poczucia dorosłości mierzonego skalą KOWSZ. Wyjątkiem jest grupa gimnazjalna. Zależność ta nie zaszła natomiast w grupie studenckiej i licealnej oraz całej badanej próbie. Oznacza to, że jedynie przyjęcie perspektywy pojedynczej drugiej osoby, ojca lub matki, wiąże się znacząco z poczuciem dorosłości. Natomiast widzenie i opisywanie rodziców razem, w roli konotowanej słowem kluczem „rodzice”, nie wiązało się ze zróżnicowaniem w zakresie poczucia dorosłości.

## Dyskusja wyników

Uzyskane wyniki pokazały, że w sposobie postrzegania i opisywania domu rodzinnego osoby starsze częściej niż młodsze były skłonne wyjść poza perspektywę własną i uwzględnić perspektywę innych najbliższych osób. W przedstawionym badaniu licealiści czynili to częściej niż uczniowie gimnazjów, a studenci częściej niż licealiści. Uzyskane wyniki oraz ich związek z wynikami skali KOWSZ potwierdzają postulowany przez teorię związek między wiekiem i poziomem dojrzałości psychicznej, rozumianej jako deklarowane poczucie własnej dorosłości, a umiejętnością przekraczania perspektywy „ja” i przyjmowania perspektywy poza „ja” (Selman, 1980). Szczególnie ważny wydaje się fakt, że wynik ten pojawił się w odniesieniu do relacji z rodzicami, która jest pierwszym mikrolaboratorium relacji społecznych (Labouvie-Vief, 1995). Zmiana perspektywy narracyjnej świadczy nie tylko o różnicy w zakresie sposobu opowiadania, ale o jakościowej zmianie myślenia, gdyż – zgodnie ze stwierdzeniem J. Trzebińskiego – to właśnie narracja jest jednocześnie sposobem „rozumienia świata” (Trzebiński, 2002).

Jakiego rodzaju jest zatem narracja, która uwzględnia perspektywę własnych rodziców, świadczy o wyjściu „poza-ja” i, co wykazały badania, wiąże się z wiekiem i większym poczuciem własnej dorosłości. Analizy jakościowe zebranej próby 347 opowiadań świadczą, że narracja ta ma cztery podstawowe cechy:

1. W widzeniu rodziców przekracza rolę rodzicielską jako wyłączną (rodzice są pokazani także poza rolą rodziców, np. w roli kobiety z własną historią miłosną lub w kontekście własnych marzeń i aspiracji).

2. Indywidualizuje (ojciec i matka zaczynają w narracji „mówić oddzielnym głosem”, nie są abstrakcyjnym bytem, który ma każdy człowiek „rodzicami”, ale konkretnymi i rozłącznymi osobami. Okazało się, że poczucie dorosłości wiąże się z „rozdzieleniem” głosów ojca i matki w narracji).

3. Uwzględnia zmianę w czasie (zwiększa się „narracyjność” opowiadań, tzn. wyraźniej zaznacza się linia czasu i wydarzenia. Rodzice nie są całe życie takimi samymi osobami, ale zaczynają mieć swoją przeszłość – ich dzieciństwo, oraz swoją przyszłość – starość, którą można uczynić przedmiotem troski).

4. Uwzględnia własną sprawczość (uwzględnia uczucia, których samemu jest się sprawcą i możliwość tego, że nie tylko rodzice mają wpływ na dzieci, ale także dzieci na rodziców. Pojawiają się wątki troski o rodziców, dbania o ich zdrowie, własna sprawczość i opieka w działaniu wobec nich).

Wraz z wiekiem dziecko w swoim patrzeniu na rodziców przekracza także własną rolę, przestaje być „tylko dzieckiem”, a staje się autonomiczną osobą.

Rodzice, choć nadal pozostają w wewnętrznym świetle dorastającego człowieka „jego rodzicami”, nabierają bardziej zindywidualizowanych cech, są widziani jako mężczyzna i kobieta obdarzeni własnym głosem i unikalnym zasobem przeżyć oraz sposobem rozumienia własnego życia. Kiedy najpierw dziecko, potem adolescent i młody dorosły, mówiąc nieco metaforycznie, w coraz większym stopniu rezygnuje z roli biernego odbiorcy systemu znaczeń i rzeczywistości rodzinnej (Dryll, Cierpka, 1996), a staje się twórcą, który dostrzega i konstruuje rzeczywistość innych osób, uwzględniając także ich perspektywy – wtedy oznacza to wkroczenie na drogę ku większej własnej dorosłości. Zdolność do myślenia biograficznego w odniesieniu do siebie samego i rodziców okazuje się umiejętnością pomagającą w braniu odpowiedzialności za własne losy i inne osoby wokół siebie (Gurba, 2001). Umieć i chcieć patrzeć „cudzymi oczami”, jest zatem cechą takiego typu narracji i zarazem sposobu widzenia świata, jaki w odniesieniu do własnych rodziców wyłania się na drodze od dzieciństwa do dorosłości.

## Przypisy

<sup>1</sup> Badanie stanowi część projektu: „Lingwistyczne wskaźniki zmian w narracji tożsamościowej. Narracje o domu rodzinnym w biegu życia” i było współfinansowane z BST 2008, Wydział Psychologii UW.

## Bibliografia

- ATLAS.ti: *Atlas.ti – the Knowledge Workbench. User's manual and brief history*. <http://www.atlasti.com>. (z dn.29.01.2008)
- Adler A.: *Sens życia*. PWN, Warszawa 1986
- Allport G.W.: *Pattern and Growth in Personality*. Holt, Rinehart and Winston, NY 1961
- Baltes P.B., Scheie K.W.: *On the plasticity of intelligence in adulthood and old age: Were Horn and Donaldson fail*. „American Psychologist” 1976, 31
- Baltes P.B., Smith J.: *Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis*. W: Sternberg R.J. (red.): *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge University Press, New York 1990
- Bokus B.: *Świat fabuły w narracji dziecięcej*. Energeia, Warszawa 2000
- Bokus B.: *Studies in the Psychology of Child Language*. Matrix, Warszawa 2005
- Bruner J.: *Życie jako narracja*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4
- Bruner J.: *The narrative construction of reality*. „Critical Inquiry” 1991, 18
- Davies M., Conklin L., Smith A., Luce C.: *Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: a merging of self and other*. „J Pers Soc Psycho” 1996, 70 (4)
- Dryll E., Cierpka A. (red.): *Narracja: Koncepcje i badania psychologiczne*. Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2004
- Dryll E., Cierpka A.: *Badanie treści etosu rodzinnego poprzez analizę narracji*. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1996, nr 1
- Epley N., Carey K. et al.: *Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction*. „J. of Experimental Social Psychology” 2004, 40
- Fitzgerald D.: *Linking children's social worlds: Perspective-taking in parent-child and peer contexts*. „Social Behavior and Personality” 2003
- Galinsky A.D., Moskowitz G.B.: *Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism*. „Journal of Personality and Social Psychology” 2000, Vol 78, No 4
- Gurba E.: *Możliwości stymulowania myślenia biograficznego u młodzieży*. „Psychologia Rozwojowa” 2001, t. 6
- Inhelder B., Piaget J.: *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*. PWN, Warszawa 1970

- Keil F. C.: *Cognitive science and the origins of thought and knowledge*. W: W. Damon (Ed.): *Handbook of child psychology*, 5th ed., Vol. 1: R. M. Lerner (Ed.), Theoretical models of human development. New York: Wiley 1998
- Labouvie-Vief G., Diehl M., Chiodo L.M., Coyle N.: *Representations of self and parents across the life span*. „Journal of Adult Development” 1995, Vol. 2
- Mead G. H.: *Umysł, osobowość, społeczeństwo*. PWN, Warszawa 1975
- Mirski A.: *Stadialny model rozwoju perspektywy społecznej w ujęciu Roberta L. Selmana*. W: Socha P.: *Duchowy rozwój człowieka*. Wyd. UJ, Kraków 2000
- Noam G.G.: *The self, adult development, and the theory of the biography and transformation*. W: Lapsley D.K., Power F.L. (red.): *Self, ego and identity: Integrative approaches*. Springer Verlag, New York 1988
- Piaget J.: *Judgment and reasoning in the child*. Littlefield, Adams, & Co, Paterson 1959
- Sarbin T. (red.): *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. Praeger, New York 1986
- Selman R. L.: *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Academic Press, New York 1980
- Tomasello M.: *On the interpersonal origins of self-concept*. W: U. Neisser (Ed.): *Ecological and Interpersonal Sources of Self-Knowledge*. Cambridge University Press 1994
- Trutkowski C.: *Analiza treści wspomagana komputerowo... ASK* 1999, 8
- Trzebiński J.: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. GWP, Gdańsk 2002
- Underwood B., Moore B.: *Perspective-Taking and Altruism*. „Psychological Bulletin” 1982, vol. 91/1
- Zagórska W.: *Kwestionariusz oceny własnej sytuacji życiowej*. Założenia teoretyczne (maszynopis niepublikowany, udostępniony przez autorkę), 2002

## **Thru Other Eyes – Perspective taking in young people narratives about the parental home**

The ability to take the perspective of other, to see and imagine how the world would look like seen through other eyes is an important developmental achievement. In piagetian research tradition this ability is described as ‘interpersonal decentration.’ In current paper we propose to understand perspective taking in a narrative way, as expressed in the ability to tell life stories from the perspective of the different characters that take part in the events. This ability evolves in the lifespan, especially in the adolescence. Presented research concerns taking the perspective of the parent in adolescent narratives about the parental home. Participants from three different age groups: 13–16; 16–19; 19–24; of with all were students of different Warsaw schools and the Warsaw University, took part in the research and provided written narratives concerning their parents. The results show that with age and self-rated sense of adulthood the ability to include the perspective of the parents improves. Results of a qualitative content analysis of the narratives are also presented.

Agata Trzcńska  
*Uniwersytet Warszawski*

## PSYCHOLOGICZNE I SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA DZIECIĘCEGO OSZCZĘDZANIA

Zainteresowanie problematyką oszczędzania pojawiło się początkowo w obszarze nauk ekonomicznych. Za pierwszy historycznie model oszczędzania uznaje się Hipotezę Dochodu Absolutnego Keynesa (1936, za: Lunt i Livingstone, 1991). Zakładała ona, że wraz ze wzrostem dochodów rośnie poziom oszczędności. Podobnie w Modelu Zdyskontowanej Użyteczności, zaproponowanym przez Samuelsona (1937, za: Brzozowska i Goszczyńska, 2002), odraczenie konsumpcji warunkowała wielkość dochodu. W przeciwieństwie do Keynesa i Samuelsona, Duesenberry (1949, za: Brzozowska i Goszczyńska, 2002) zaproponował koncepcję, która za istotny czynnik warunkujący odraczenie konsumpcji uznawała porównania społeczne. Hipoteza Dochodu Relatywnego Duesenberrego zakładała, że podejmując decyzje o konsumpcji bądź oszczędzaniu ludzie porównują swoje dochody z dochodami otrzymywanymi w przeszłości. Porównania poziomu konsumpcji dotyczą także grupy społecznej – ludzie wydają średnio tyle pieniędzy, ile osoby w grupie ich odniesienia. Kolejną z proponowanych przez ekonomistów teorią oszczędzania i konsumpcji była Hipoteza Cyklu Życiowego Modiglianiego i Brumberga (1954, za: Deanton, 2005), wskazująca, że dzięki oszczędzaniu ludzie rozkładają swój dochód w ciągu całego życia, zapewniając sobie bezpieczeństwo finansowe na wypadek trudniejszych czasów oraz środki na emeryturę.

Wprawdzie pierwsi teoretycy ekonomii, między innymi Jevons (1871), Marshall (1890) czy Fisher (1930), zwracali uwagę na czynniki psychologiczne i socjologiczne jako zmienne wpływające na skłonność do oszczędzania, jednakże dopiero Katona (1975) (za: Lunt i Livingstone, 1991) jako pierwszy zwrócił szczególną uwagę na potrzebę uzupełnienia modeli oszczędzania o zmienne o charakterze psychologicznym. Katona zauważył, że poziom oszczędności zależy nie tylko od możliwości oszczędzania, ale także od chęci ludzi. Kolejna teoria wprowadzająca zmienne o charakterze psychologicznym do modelu oszczędzania została zaproponowana przez Thaler'a i Shefrina (1981, za: Wärneryd, 2004). Przedstawiona przez nich teoria samokontroli opisywała konflikt dwóch przeciwnych sił: dążenia do zapewnienia długookresowej satysfakcji oraz nastawienia na satysfakcję płynącą z bieżącej konsumpcji. Rozwinięciem teorii samokontroli była zaproponowana przez tych samych badaczy w 1988 roku Behawioralna Teoria Cyklu Życia (za: Wärneryd, 2004), uwzględniająca ograniczoną racjonalność ludzi, objawiającą się m.in. przez niespójne preferencje i trudności z samokontrolą.

Inne psychologiczne teorie oszczędzania koncentrowały się na analizowaniu motywów oszczędzania. Lindqvist w 1981 roku (za: Canova i in., 2005) zaproponował hierarchiczny model motywów oszczędzania, w którym u podstawy znalazło się zarządzanie gotówką, a dalej oszczędzanie na nieprzewidziane wydatki, zbieranie pieniędzy na konkretny cel i zarządzanie aktywami. Częściowo odmienną typologię zaproponował w 1995 roku Wärneryd (za: Canova i in., 2005), który wyróżnił cztery następujące motywy: oszczędzanie jako nawyk, motyw zapobiegawczy, oszczędzanie, aby zapewnić dobrobyt rodzinie po swojej śmierci oraz oszczędzanie dla zysku z oprocentowania.

Obecnie oszczędzanie w ujęciu psychologicznym uwzględnia rolę zarówno czynników ekonomicznych, takich jak poziom dochodów czy stopy procentowe, socjospołecznych (wiek, wykształcenie, status społeczny), jak i psychologicznych, do których można zaliczyć motywy i cele oszczędzania, poziom optymizmu, perspektywiczność myślenia, skłonność do ryzyka itp. (Brzozowska i Goszczyńska, 2002).

Oszczędzanie jest jednym z przejawów działalności ekonomicznej człowieka, który jednak nie rodzi się z pełnym zasobem wiedzy i umiejętności ekonomicznych, lecz nabywa je w miarę dojrzewania biologicznego, intelektualnego oraz społecznego. Oczywisty wydaje się fakt, iż dzieci oszczędzają w inny sposób niż dorośli. Badania dotyczące socjalizacji ekonomicznej podejmują próbę wyjaśnienia, w jaki sposób dzieci pojmują świat ekonomiczny, a także starają się odpowiedzieć na pytanie o to, jak dziecięce rozumowanie przekształca się w dorosłe myślenie ekonomiczne i jakie czynniki na to wpływają.

Rozważania i badania na temat socjalizacji ekonomicznej nie mogą być oczywiście oderwane od prawidłowości ogólnego rozwoju dziecka. Wielu badaczy procesu socjalizacji ekonomicznej odwołuje się do teorii rozwoju poznawczego Jeana Piageta bądź teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury (Roland-Lévy, 2004). Pierwsza z nich zwraca uwagę na wzrastającą wraz z wiekiem złożoność i stałość struktur poznawczych i wyróżnia cztery stadia rozwoju człowieka: od sensoryczno-motorycznego, poprzez stadium przedoperacyjne, stadium operacji konkretnych i wreszcie stadium operacji formalnych. Bandura zwraca uwagę, że uczenie się następuje w toku obserwowania i naśladowania innych ludzi.

Prezentowane w niniejszym artykule badania są próbą odpowiedzi na pytania „dlaczego dzieci oszczędzają?” oraz „jak uczą się oszczędzania w procesie socjalizacji ekonomicznej?”. Kwestie te mogą interesować zarówno rodziców i nauczycieli kształtujących rozwój ekonomiczny dzieci, jak i badaczy analizujących obszar psychologii ekonomicznej.

## Przegląd badań

Prowadzone do tej pory w nurcie psychologii ekonomicznej badania naświetliły wiele aspektów związanych z dziecięcymi finansami, między innymi dotyczących roli kieszonekowego, wiedzy ekonomicznej czy kontroli wydatków dziecka dla nabywania umiejętności oszczędzania (Furnham, 1999, 2001; Gasparski, 1999; Goszczyńska, 1996; Kupisiewicz, 2004). Poniżej zaprezentowany zostanie przegląd



badani uwzględniający rolę wychowania, cech temperamentu oraz wpływ zmieniających demograficznych na dziecięce oszczędzanie.

### **Związki zmiennych demograficznych z dziecięcym oszczędzaniem**

Wielu badaczy zarówno w Polsce (m.in. Gasparski, 1991b; Goszczyńska, 1996; Ipsos Polska, 2005), jak i na świecie (m.in. Thomas i Furnham, 1984; Furnham, 1999b) prowadziło badania dotyczące związków między zmiennymi demograficznymi a kieszonkowym i oszczędzaniem dzieci. Pisząc o zmiennych demograficznych, badacze najczęściej koncentrują się na wieku i płci dziecka, czasem także na środowisku i statusie społeczno-materialnym rodziny. Badania wykazują, że ponad połowa dzieci w Polsce oszczędza pieniądze na jakiś konkretny cel albo po to, aby mieć pieniądze w zapasie (Ipsos Polska, 2005; Kupisiewicz, 2004; Goszczyńska, 1996). Kluczową zmienną wpływającą na umiejętność oszczędzania jest wiek dziecka. Otto i in. (2006) zaprezentowali badania świadczące, iż starsze dzieci mają większą zdolność do rozwiązywania problemów ekonomicznych i lepiej potrafią oszczędzać. Używają one także bardziej skomplikowanych strategii oszczędzania – potrafią przewidywać przyszłe dochody i kalkulować, ile potrzeba pieniędzy, aby zrealizować konkretny cel. Badania Dickinsa i Fergusona (1957, za: Gasparski, 1991b) wskazały, że wśród amerykańskich siedmiolatek oszczędza 44%, a już wśród jedenastolatek odsetek oszczędzających wynosi 62%. Także Furnham i Thomas (1984) pokazali, że starsze dzieci oszczędzają więcej pieniędzy, co może wynikać z faktu, że dostają większe kieszonkowe. Tendencję tę pokazują badania zarówno zagraniczne (Thomas i Furnham, 1984; Furnham, 1999b), jak i polskie (Ipsos Polska, 2005). Wyjątek stanowią badania Gasparskiego z 1991 roku, które pokazały, że wraz z wiekiem tendencja do oszczędzania, przejawiająca się zarówno w opiniach na temat sensowności oszczędzania, jak i aktywnych formach oszczędzania, maleje. Wynik ten został zinterpretowany przez Gasparskiego w odniesieniu do warunków ekonomicznych panujących ówczesnie w Polsce. Znaczna stopa inflacji występująca wtedy w Polsce powodowała, że niewielkie były szanse osiągnięcia zysku z oszczędzania. Starsze dzieci lepiej rozumiały tę prawidłowość, a zatem występowała u nich mniejsza skłonność do oszczędzania.

Niektóre badania ujawniają opinie rodziców, iż nie powinno być różnic w wielkości kieszonkowego dawanego chłopcom i dziewczynkom (Furnham, 1999a), inne zaś badania wykazują, że chłopcy dostają więcej pieniędzy niż dziewczynki (Furnham i Thomas, 1984; Furnham, 1999b). Tendencję tę zaobserwował także w swoich badaniach Gasparski (1991a). Przeciwwagą mogą być jednak badania Mortimer i in. (1994), wskazujące na brak różnic w wielkości kieszonkowego otrzymywanego przez chłopców i dziewczynki w rodzinach amerykańskich.

Furnham i Thomas (1984) próbowali wyjaśnić, jak status materialny rodziny wpływa na zwyczaje dzieci dotyczące oszczędzania. Przeprowadzone przez nich badania wykazały, że dzieci z rodzin robotniczych dostawały więcej pieniędzy, ale mniej oszczędzały. Badania Gasparskiego z 1991 roku ujawniły różnice między wielkościami kieszonkowego w zależności od miejsca zamieszkania. Dzieci z małych i średnich miast dysponowały największymi finansami (średnio powyżej 179 tysięcy złotych miesięcznie)<sup>1</sup>, a dzieci wiejskie i mieszkające w dużych miastach dysponowały najmniejszymi kwotami (średnio poniżej 155 tysięcy złotych miesięcznie). Podobnie, Mortimer i in. (1994) udowodnili, że rodzice

z rodzin o wyższym statusie ekonomicznym częściej dawali dzieciom kieszonkowe niż rodzice z rodzin o niższych dochodach. Badacze ci nie stwierdzili jednak różnic między tymi grupami w wielkości dawanego dzieciom kieszonkowego.

### **Style wychowania ekonomicznego a dziecięce oszczędzanie**

Poziom dziecięcych dochodów zależy w znacznej mierze od rodziców, którzy to dają dzieciom pieniądze na ich własne wydatki. Jak wynika z badań (Furnham, 1999a), większość rodziców ma przekonanie, iż dając dzieciom kieszonkowe i zachęcając je do oszczędzania, uczy swoje dzieci posługiwania się pieniędzmi. W dotychczas prowadzonych badaniach analizowano rolę kieszonkowego, próbując ustalić, w jakim wieku dzieci powinny zacząć dostawać kieszonkowe, jak duże powinny być to kwoty i jak często wypłacane. Rozważano także, czy na nabywanie umiejętności zarządzania pieniędzmi ma wpływ na podejmowanie przez dzieci prac dorywczych. Kolejną kwestią pojawiającą się w dotychczasowych badaniach były próby odpowiedzi na pytania o to, czy rodzice powinni zachęcać dzieci do oszczędzania (a jeśli tak, to w jaki sposób), kontrolować ich wydatki oraz rozmawiać na temat rodzinnego budżetu.

Badania Furnhama (1999a) wskazują, że około 90% brytyjskich rodziców uważa, iż dzieciom powinno się dawać kieszonkowe, a najlepiej zacząć to robić przed skończeniem przez dziecko 6 r.ż. Wraz z wiekiem dziecka rosną wielkości kieszonkowego, a przeciętnie (w dużym zaokrągleniu), zarówno w Polsce jak i w Wielkiej Brytanii, dzieci mają do swojej dyspozycji około 1/100 średniej pensji w danym kraju (Furnham, 1999a; Ipsos Polska 2005).

Większość rodziców w Wielkiej Brytanii – prawie 80% badanych (Furnham, 1999a) – preferuje dawanie kieszonkowego co tydzień. W 1999 roku około 10% rodziców twierdziło, że kieszonkowe powinno dawać się dzieciom co miesiąc, a kolejne 10% wtedy, gdy dziecko zgłasza taką potrzebę. Podobne wyniki otrzymał Furnham w badaniach w 2001 roku. Badania (Kupisiewicz, 2004; Ipsos Polska, 2005) świadczą jednak, że w Polsce zdecydowanie mniejszy odsetek rodziców (56% w badaniach Kupisiewicz i 40% w badaniach Ipsos Polska) daje dzieciom kieszonkowe regularnie. Jeśli już jednak kieszonkowe jest dawane dziecku regularnie, to w Polsce rodzice także preferują wypłaty cotygodniowe (Kupisiewicz, 2004).

Rodzice w zdecydowanej większości uważają także, że dzieci należy zachęcać do oszczędzania części swoich dochodów. Większość rodziców jest też zgodna w twierdzeniu, iż należy kontrolować w pewien sposób wydatki dzieci (Furnham, 1999a; Kupisiewicz, 2004)

Badania Małgorzaty Kupisiewicz (2004) wykazują, że tylko 25% dzieci uczestniczy w rozmowach dotyczących rodzinnego budżetu, a co drugi rodzic przyznaje, że dziecko jest włączane wyłącznie w podejmowanie decyzji związanych z wydatkami przeznaczonymi bezpośrednio dla dziecka.

Prowadzone do tej pory badania nie wyjaśniają jednak, jaki jest wpływ wychowania ekonomicznego dzieci na ich motyw i postawy dotyczące oszczędzania, a także na formy zachowań oszczędnościowych.

### **Wpływ temperamentu na oszczędzanie**

Badania nad wpływem osobowości na oszczędzanie prowadzili między innymi: Brändstatter (1996, za: Nyhus i Webley, 2001), Wærneryd (1996b, Nyhus i Webley,

2001), Brändstatter i Güth (2000) oraz Nyhus i Webley (2001). Uzyskane przez nich wyniki pozwoliły stwierdzić zależności między oszczędzaniem a niektórymi cechami osobowości. Osoby stabilne emocjonalnie, introwertyczne i sumienne więcej oszczędzają i mniej zadłużają się. Otwartość na doświadczenie jest związana z mniejszymi oszczędnościami i zwiększoną skłonnością do zaciągania pożyczek. Wykazano także, że ugodowość, twardość i sztywność myślenia mogą wyjaśniać pewne typy zachowań związanych z oszczędzaniem. Osoby bardziej ugodowe posiadały mniejsze oszczędności i częściej pożyczaly pieniądze, w przeciwieństwie do osób charakteryzujących się twardością myślenia (*tough-mindedness*) i sztywnością myślenia (*inflexibility*). Ponadto okazało się, iż drobiazgowość wpływała na niechęć do zaciągania pożyczek. Wspomniane powyżej badania dotyczą wyłącznie grup osób dorosłych. W przypadku dzieci nie można mówić jeszcze o ukształtowanej osobowości, jedynie o pewnych cechach jako predyspozycjach osobowościowych i o temperamencie.

W literaturze brak jest danych o badaniach dotyczących relacji między temperamentem dziecka a jego zachowaniami i postawami wobec oszczędzania. Jeśli natomiast uznamy dziecięce oszczędzanie za przejaw zdolności do odraczania gratyfikacji, ważne wydaje się powołanie na badania podłużne Fundera, Block i Blocka (1983) dotyczące związku między odraczaniem gratyfikacji a cechami indywidualnymi dzieci. Dzieci odraczające gratyfikację były w tych badaniach określane jako rozważne, uważne, zdolne do koncentracji, rozsądne, powściągliwe, współpracujące i potrafiące kontrolować swoje emocje, a także inteligentne, zaradne i kompetentne. Dzieci, które nie umiały odraczać gratyfikacji, były opisywane jako drażliwe, niespokojne, agresywne – generalnie niewykazujące umiejętności samokontroli, a także nieodporne na stres, skłonne do obrażania się, dąsania i marudzenia.

### **Motywy oszczędzania dzieci i dorosłych**

Poszukiwanie uwarunkowań dziecięcego oszczędzania wymaga także zwrócenia uwagi na nurt badań dotyczący motywów oszczędzania. W polskich badaniach najczęściej wyróżnia się motyw transakcyjny, rezydualny, zapobiegawczy oraz spekulacyjny. Częstotliwość występowania poszczególnych motywów u osób dorosłych badał Gasparski (1990, za: Gasparski, 1991b) oraz Goszczyńska i Brzozowska (2002). Analizę motywów dziecięcego oszczędzania przeprowadził Gasparski (1991b), a jednym z podstawowych wyników jego badań było stwierdzenie, że wśród dzieci, w przeciwieństwie do dorosłych, występuje jeden zdecydowanie dominujący motyw oszczędzania – motyw transakcyjny. Pojawia się on u prawie 65% badanych dzieci. Motyw zapobiegawczy dominował u ponad 27% dzieci, a motyw spekulacyjny u 5,5% badanych.

Co jednak wpływa na to, że jedne dzieci chętnie oszczędzają na konkretny cel, a inne „na czarną godzinę”? Być może, wpływ ma wychowanie ekonomiczne, temperament bądź zmienne socjospołeczne (m.in. wiek, płeć, status materialny).

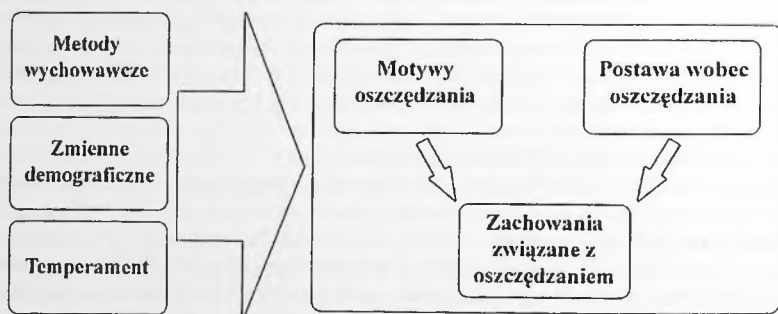
### **Problem badawczy i pytania badawcze**

W literaturze światowej pojawia się szereg badań, analizujących wpływ różnych, zaprezentowanych w poprzednim rozdziale, czynników na dziecięce

oszczędzanie. Jednakże w Polsce w tym obszarze przeprowadzono do tej pory bardzo niewiele badań, a nieliczne badania podejmowane przez psychologów ekonomicznych od lat 90., a więc od zapoczątkowania przemian transformacyjnych, koncentrowały się na różnych aspektach zachowań człowieka dotyczących sfery oszczędzania, lecz w głównej mierze uwzględniały populację osób dorosłych. Podjęto zatem próbę odpowiedzi na pytanie o to, jak i dlaczego dzieci w Polsce oszczędzają pieniądze. Głównym problemem prowadzonych badań było określenie wpływu stylu wychowawczego rodziców oraz temperamentu dziecka na jego motywy, postawy i zachowania związane z oszczędzaniem.

### Model badawczy

Skonstruowany na podstawie przeglądu literatury model badawczy zakłada, że zachowania dzieci związane z oszczędzaniem, ich postawy oraz motywy oszczędzania są w dużym stopniu zależne od metod wychowawczych rodziców, zmiennych demograficznych, takich jak wiek, płeć i status materialny rodziny, oraz od temperamentu dziecka. Powstaje zatem pytanie, jakie metody wychowawcze, w jaki sposób oddziałują na dziecięce oszczędzanie oraz jaki wpływ na zachowania, postawy i motywy dotyczące oszczędzania mają zmienne demograficzne oraz poszczególne cechy temperamentu dziecka. Rysunek 1 obrazuje przyjęty w badaniu schemat modelu badawczego.



Rys. 1. Schemat modelu badawczego

### Pytania badawcze

Z uwagi na eksploracyjny charakter badania zostały postawione następujące pytania badawcze:

1. Jakie są sposoby otrzymywania i wielkość dochodów dzieci?
2. Jakie są postawy, motywy i zachowania dzieci dotyczące oszczędzania?
3. Jaki jest związek między zmiennymi demograficznymi, takimi jak wiek, płeć dziecka i status materialny rodziny, a dziecięcymi postawami, zachowaniami i motywami związanymi z oszczędzaniem?
4. Czy styl wychowawczy rodziców ma wpływ na dziecięce postawy, motywy i zachowania dotyczące oszczędzania?
5. Jaki jest związek temperamentu dziecka z jego postawami, motywami i zachowaniami związanymi z oszczędzaniem?

## Metoda badania i charakterystyka próby

### Zmienne i ich operacjonalizacja

Ze względu na cele badania uwzględniono w nim **zmienne niezależne** o charakterze demograficznym (*wiek, płeć, status materialny rodziny*) oraz dwie zmienne niezależne o charakterze psychologicznym. Pierwsza z nich to *styl wychowawczy*, zmienna kilkuaspektowa, na którą składały się takie zmienne, jak dawanie dziecku kieszonkowego, regularność dawania dziecku pieniędzy, zachęcanie dziecka do oszczędzania, kontrola wydatków dziecka oraz udział dziecka w podejmowaniu decyzji finansowych, a także średnia kwota będąca miesięcznie w dyspozycji dziecka. Drugą zmienną niezależną o charakterze psychologicznym były *cechy temperamentalne dziecka* (emocjonalność, aktywność, towarzyskość, nieśmiałość).

**Zmiennymi zależnymi** w badaniu były *postawy* dzieci wobec oszczędzania, *skłonność* dzieci do oszczędzania, *posiadanie* (bądź nie) *oszczędności* oraz *motywy* *dzieci do oszczędzania* (transakcyjny, rezydualny, zapobiegawczy, spekulacyjny i inne).

### Narzędzia badawcze

W badaniu zastosowano trzy narzędzia badawcze. Pierwsze narzędzie (ankieta) było przeznaczone dla dzieci, natomiast pozostałe dwa dla rodziców. Dla dorosłych przygotowano ankietę, a także poproszono ich o wypełnienie kwestionariusza do diagnozy temperamentu EAS-C Bussa i Plomina.

#### Ankieta użyta w badaniu dzieci

Ankieta ta, poza danymi demograficznymi o respondencie, zawierała pytania będące w większości powtórzeniem pytań użytych przez Gasparskiego w jego badaniu z 1991 roku. Skłonność do oszczędzania określano na podstawie odpowiedzi na pytanie „Co robisz ze swoimi pieniędzmi, których nie wydałeś?”. Dzieci miały do wyboru sześć odpowiedzi, z których trzy wskazywały na chęć szybkiego wydawania pieniędzy, a trzy pozostałe świadczyły o tendencji do oszczędzania. Kolejne pozycje kwestionariusza dotyczyły opinii o oszczędzaniu (czy warto oszczędzać? jeśli tak, to dlaczego?, jeśli nie, to dlaczego?). Ostatnie dwa pytania dotyczyły zaoszczędzonych pieniędzy i motywów, dla których dziecko te pieniądze oszczędza.

#### Ankieta użyta w badaniu rodziców

Rodziców pytano o dochody ich rodziny oraz o to, czy dają dziecku kieszonkowe, a jeśli tak, to jak często. Rodzice określali także możliwe źródła dodatkowych dochodów dzieci. Kolejne pozycje ankiety dotyczyły stylu wychowania ekonomicznego. Rodzice udzielali odpowiedzi na pytania o to, jak często kontrolują wydatki dziecka, czy zachęcają dziecko do oszczędzania oraz o to, czy dziecko uczestniczy w podejmowaniu decyzji finansowych rodziny (a jeśli tak, to w jakich). Skonstruowano także globalny wskaźnik mierzący aktywność vs bierność stylu wychowawczego rodziców. Każdej osobie przyznawano odpowiednią liczbę punktów, w zależności od odpowiedzi, jakich udzieliła na poszczególne pytania związane z aktywnym stylem wychowawczym. Punktowane były odpowiedzi pozytywne na pytania o to, czy rodzic daje dziecku pieniądze na własne wydatki,

czy daje te pieniądze regularnie, czy zachęca dziecko do oszczędzania, czy włącza dziecko w podejmowanie decyzji finansowych w domu, a także czy kontroluje (umiarkowanie) wydatki swojej pociechy. Minimalnie rodzice mogli osiągnąć 0, a maksymalnie 5 punktów.

#### Kwestionariusz do diagnozy temperamentu dzieci

Do diagnozy cech temperamentu dzieci użyto kwestionariusza temperamentu EAS-C Bussa i Plomina wypełnianego przez rodziców, w polskiej adaptacji Oniszczenki (1997). Kwestionariusz ten opiera się na teorii Arnolda H. Bussa i Roberta Plomina definiującej temperament jako „zespół dziedzicznych cech osobowości, które ujawniają się już we wczesnym okresie życia jednostki” (Oniszczenko, 1997). Buss i Plomin (1984, za: Oniszczenko, 1997) wyodrębnili trzy zasadnicze cechy określające strukturę temperamentu: emocjonalność, aktywność i towarzyskość, wyróżniając dodatkowo taką cechę, jak nieśmiałość. Emocjonalność to tendencja do łatwego i silnego reagowania niepokojem, strachem lub złością. Aktywność jest związana z wydatkowaniem energii fizycznej i obejmuje wyłącznie czynności motoryczne. Odnosi się do sposobu zachowania, ale niezależnie od samej treści tego zachowania. Towarzystwo przejawia się w ogólnej tendencji do poszukiwania innych ludzi i przebywania z nimi oraz unikania samotności. Nieśmiałość odnosi się do zachowań przejawianych w obecności osób obcych i wyraża się w zahamowaniu i skrupowaniu, którym towarzyszy poczucie napięcia i dyskomfortu oraz dążenie do wycofania się z relacji społecznych.

#### Osoby badane

Badaniem zostali objęci wszyscy (obecni w dniu badania) uczniowie w wieku od 8 do 11 lat w dwóch szkołach podstawowych na obrzeżach Warszawy oraz rodzice tych uczniów. Badanie miało charakter anonimowy i dobrowolny. Ankiety dla dzieci wypełniło 172 uczniów, niestety jednak tylko 92 rodziców. Ostatecznie można było utworzyć 77 par kwestionariuszy wypełnionych przez rodzica i dziecko. Przeanalizowano zatem odpowiedzi 40 dziewczynek i 37 chłopców uczęszczających do klas II – V szkoły podstawowej oraz odpowiedzi ich rodziców (64 matek i 13 ojców).

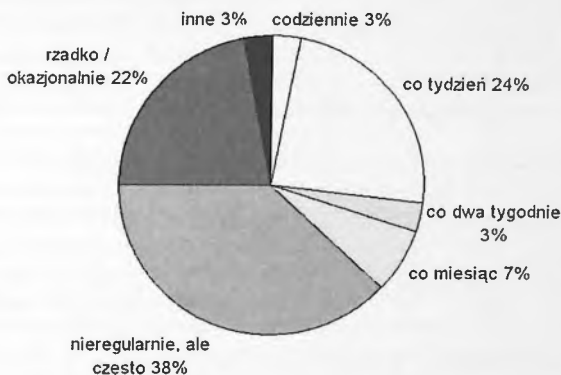
#### Wyniki

W przeprowadzonym badaniu średnia miesięczna wielkość kwot, jakimi dysponują dzieci w wieku od 8 do 11 lat wyniosła 29,06 PLN. Pieniądze te mogły pochodzić z różnych źródeł – jako kieszonkowe od rodziców, z prezentów, mogły być także zarobione przez dzieci.

Analiza wyników badania pokazała, iż kwoty pieniędzy będące w dyspozycji dzieci wzrastają wraz z wiekiem ( $\tau$ -Kendalla = 0,20,  $p < 0,05$ ). Tendencja ta ujawniła się mimo niewielkiej rozpiętości wiekowej wśród dzieci objętych badaniem. Istotny wpływ na wysokość kwot, jakimi dysponują dzieci, miał także status materialny rodziny. Dzieci z rodzin osiągających większe dochody dostawały więcej pieniędzy ( $\tau$ -Kendalla = 0,21,  $p < 0,05$ ). Chłopcy miesięcznie średnio dostawali 30,90 PLN, a dziewczynki 27,16 PLN. Jednakże w przeciwieństwie

do wyników otrzymywanych przez innych badaczy (Furnham i Thomas, 1984; Furnham, 1999b; Gasparski, 1991a) wielkości te nie okazały się istotnie różne.

Kwoty, będące w posiadaniu dzieci, pochodzą z różnych źródeł, nie jest to tylko kieszonkowe od rodziców, ale także prezenty lub zarobione pieniądze. Wśród przebadanych dzieci 77% dostaje pieniądze na własne wydatki od rodziców. Najczęściej jednak nie są to pieniądze dawane w postaci regularnego kieszonkowego. Jedynie 37% dzieci dostaje pieniądze regularnie. Wśród dzieci dostających regularne kieszonkowe rodzice preferują wypłaty cotygodniowe. Wykres 1 przedstawia szczegółowy rozkład częstości dawania pieniędzy dzieciom.



Wykres 1. Częstość dawania pieniędzy dzieciom

### Postawy, motywy i zachowania dotyczące oszczędzania

Przedmiotem badania były także postawy i zachowania dzieci związane z oszczędzaniem. Na pytanie „czy warto oszczędzać?” zdecydowana większość dzieci odpowiedziała twierdząco (93,5%). Tylko jedna osoba (1,3% badanych) odpowiedziała, że nie warto oszczędzać, uzasadniając swoją odpowiedź twierdzeniem, że „i tak się wszystko wyda”. Czwórka dzieci (5,2%) stwierdziła, że nie wie, czy warto oszczędzać.

W badaniu sprawdzono też, czy dzieci mają w chwili obecnej jakieś oszczędności. Jest to wskaźnik nie tylko identyfikujący pozytywną bądź negatywną postawę wobec oszczędzania, ale świadczący o aktywnym działaniu dzieci związanym z oszczędzaniem. Wśród osób badanych 84,4% w danej chwili posiadało oszczędności, a 15,6% (12 dzieci) nie miało ich.

Analiza odpowiedzi osób badanych na pytania: „dlaczego warto oszczędzać?” oraz „po co dziecko oszczędza pieniądze”; pozwoliła określić, jakie są motywy dziecięcego oszczędzania. Odpowiedzi dzieci sklasyfikowano według podziału opisanego przez Gasparskiego (1991c) do poszczególnych kategorii: motyw transakcyjny, rezydualny, spekulacyjny i zapobiegawczy. W badaniu pojawiło się jednak wiele odpowiedzi wskazujących na inne, niewyróżniane przez Gasparskiego motywy, z których wyodrębniono dwie dodatkowe kategorie. Pierwszą katego-

rię nazwano „motywem charytatywnym” i zakwalifikowano do niej wszystkie wypowiedzi, które wskazywały na chęć zbierania pieniędzy, aby je przekazać innym. Druga z nowych kategorii została określona mianem „motywu chciwości”, wyróżnianego zresztą także przez Keynesa (za: Pietras, 1994). W tabeli 1 zestawiono motywy oszczędzania w grupie badanych dzieci.

Tabela 1. Dziecięce motywy oszczędzania

Motywy oszczędzania	Procent badanych	Przykładowe odpowiedzi dzieci
Transakcyjny	78%	„oszczędzam na skuter”, „żeby kupić gry komputerowe”, „na prezent dla kolegi”, „można uzbierać na coś fajnego”, „żeby kupić jakąś droższą rzecz”
Rzeczydualny	33%	„na swoje wydatki”, „żeby sobie kupować coś do jedzenia”, „żeby następnego dnia też można było coś kupić”, „żeby mieć jakieś pieniądze”
Zapobiegawczy	5%	„gdy ktoś nie oszczędza w pewnej chwili życia zabraknie mu pieniędzy”, „może zabraknąć”, „na wypadek czarnej godziny”
Spekulacyjny	0%	nie pojawiła się żadna wypowiedź
Charytatywny	16%	„żeby komuś dać jak mu zabraknie”, „żeby pożyczyć rodzicom”, „dla biednych”
Chciwości	15%	„żeby uzbierać więcej pieniędzy”, „chcę mieć dużo pieniędzy w skarbonce”, „dla samej radości posiadania pieniędzy”

### Związek zmiennych demograficznych z postawami, motywami i zachowaniami dotyczącymi oszczędzania

Tabela 2 przedstawia wyniki analizy statystycznej dotyczącej związku zmiennych demograficznych (płeć, wiek i status materialny rodziny) z postawami i zachowaniami oraz motywami oszczędnościowymi dzieci.

Tabela 2. Wpływ zmiennych demograficznych na dziecięce oszczędzania

		wiek dziecka	płeć dziecka	status materialny
Zmienne	postawa wobec oszczędzania	UMW = 147,5	$\chi^2(1) = 1,67$	UMW = 154,5
	skłonność do oszczędzania	$\tau$ -Kendalla = -0,01	$t(67) = 0,31$	$\tau$ -Kendalla = 0,04
	posiadanie oszczędności	UMW = 331,5	$\chi^2(1) = 1,23$	UMW = 359
Motywy oszczędzania	transakcyjny	<b>UMW = 299**</b>	$\chi^2(1) = 0,035$	UMW = 346
	rezydualny	UMW = 503,5	$\chi^2(1) = 1,56$	<b>UMW = 355**</b>
	zapobiegawczy	<b>UMW = 70 **</b>	$\chi^2(1) = 0,007$	UMW = 102
	spekulacyjny	brak danych	brak danych	brak danych
	charytatywny	UMW = 361	$\chi^2(1) = 1,23$	UMW = 308
	chciwości	UMW = 317,5	$\chi^2(1) = 5,95**$	UMW = 268,5

\*  $p < 0,1$ ; \*\*  $p < 0,05$

UWM = U Manna-Withey



W przeprowadzonym badaniu nie ujawnił się wpływ żadnej ze zmiennych demograficznych na dziecięce postawy, skłonność do oszczędzania czy też posiadanie bądź nieposiadanie oszczędności.

Większość z wyróżnionych w badaniu motywów miała natomiast związek z pewnymi zmiennymi demograficznymi. Częstość pojawiania się motywu transakcyjnego była związana z wiekiem dziecka; starsze dzieci częściej oszczędzały pieniądze na konkretny cel niż dzieci młodsze. Motyw rezydualny, czyli oszczędzanie na bieżące wydatki, istotnie częściej pojawiał się u dzieci pochodzących z bardziej zamożnych rodzin. W przypadku motywu zapobiegawczego istotną rolę, podobnie jak w wypadku motywu transakcyjnego, odgrywał wiek dziecka. Motyw zapobiegawczy oszczędzania pojawiał się istotnie częściej u dzieci młodszych. W przeprowadzonym badaniu nie ujawniły się związki między zmiennymi demograficznymi a częstością pojawiania się motywu charytatywnego. Ostatni z wyróżnionych w badaniu motywów – motyw chciwości, istotnie zależał od płci dziecka; chłopcy częściej niż dziewczynki oszczędzali z chęci posiadania dużej ilości pieniędzy.

### **Związek metod wychowawczych z postawami, motywami i zachowaniami dzieci wobec oszczędzania**

Wśród czynników różnicujących metody wychowawcze rodziców znalazły się następujące zmienne: dawanie (bądź nie) kieszonkowego, wielkość danego dziecku kieszonkowego, regularność dawania kieszonkowego, kontrola wydatków dziecka, zachęcanie dziecka do oszczędzania oraz umożliwianie dzieciom udziału w podejmowaniu decyzji finansowych dotyczących domowego budżetu. Na podstawie wymienionych zmiennych stworzono także wskaźnik globalny poziomu aktywności rodziców w obszarze wychowania ekonomicznego. Wyniki analizy związków pomiędzy tymi zmiennymi a postawami i zachowaniami oszczędnościowymi dzieci prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Wpływ wychowania ekonomicznego na dziecięce postawy i zachowania dotyczące oszczędzania

Wychowanie ekonomiczne	postawa wobec oszczędzania	skłonność do oszczędzania	posiadanie oszczędności
<b>WSKAŹNIK GLOBALNY</b>			
Aktywność styl	UMW = 147,5	$\tau$ -Kendalla = 0,048	<b>UMW = 376*</b>
<b>ZMIENNE SZCZEGÓŁOWE</b>			
Dawanie kieszonkowego	$\chi^2(1) = 0,03$	$t(13,8) = 191^*$	$\chi^2(1) = 5,62^{**}$
Wielkość dochodów dziecka	$t(69) = 0,005$	R-Pears = -0,07	$t(69) = 1,77^*$
Regularność kieszonkowego	$\chi^2(1) = 0,21$	$t(54) = 0,28$	$\chi^2(1) = 0,60$
Kontrola wydatków dziecka	UMW = 142,5	$\tau$ -Kendalla = 0,09	UMW = 305,5
Zachęcanie do oszczędzania	$\chi^2(1) = 0,23$	$t(7,6) = 1,26$	$\chi^2(1) = 0,17$
Udział w decyzjach finansowych	UMW = 163,5	$\tau$ -Kendalla = -0,05	UMW = 333,5

\*  $p < 0, 1$ ; \*\*  $p < 0, 05$

UMW = U Manna-Withneya

Analiza wyników dała podstawy do stwierdzenia, że styl wychowawczy rodziców ma wpływ na posiadanie przez dziecko oszczędności. Dzieci rodziców stosujących aktywny styl edukacji ekonomicznej częściej miały zaoszczędzone pieniądze. Analiza poszczególnych zmiennych składających się na styl wychowawczy wykazała jednak, że najistotniejszą rolę odgrywa sam fakt dawania bądź niedawania dziecku kieszonkowego przez rodziców.

Przeprowadzono także dalsze analizy zmiennych szczegółowych składających się na styl wychowawczy. Okazało się, że wielkość dochodów dziecka wpływa istotnie na to, czy dzieci posiadają oszczędności – dzieci dysponujące większymi kwotami częściej oszczędzają. Otrzymane wyniki świadczą także o tym, że rodzice wywierają wpływ na skłonność dziecka do oszczędzania przez sam fakt dawania dziecku pieniędzy. Rodzice mogą więc wpływać częściowo (choć w niewielkim stopniu) na to, czy dziecko oszczędza pieniądze oraz czy jest skłonne do oszczędzania. Nie ujawnił się natomiast wpływ stylu wychowawczego na postawy dzieci wobec oszczędzania.

Przeanalizowano także zależności między pojawianiem się poszczególnych motywów oszczędzania a wynikiem na skali aktywnego stylu wychowywania ekonomicznego. Analiza wyników badania nie pozwoliła stwierdzić zależności między wychowaniem ekonomicznym a którymkolwiek z wyróżnionych motywów oszczędzania.

### Związek temperamentu dziecka z jego postawami, motywami i zachowaniami dotyczącymi oszczędzania

Przy użyciu kwestionariusza EAS-C Bussa i Plomina zostały zmierzone takie cechy temperamentu, jak emocjonalność dziecka, jego aktywność, towarzyskość oraz nieśmiałość. Wyniki analizy związków między poszczególnymi cechami temperamentu a dziecięcymi postawami, zachowaniami i motywami oszczędzania zawiera tabela 4.

Tabela 4. Wpływ temperamentu dziecka na postawy, motyw i zachowania oszczędnościowe

		Emocjonalność	Aktywność	Towarzyskość	Nieśmiałość
Postawy	postawa wobec oszczędzania	$t(72) = 0,028$	$t(5,10) = -2,68^{**}$	$t(72) = 0,40$	$t(72) = -0,01$
	skłonność do oszczędzania	<b>R-Pears = -0,19*</b>	R-Pears = -0,22	R-Pears = -0,08	R-Pears = 0,043
	posiadanie oszczędności	$t(72) = -0,53$	$t(72) = 0,076$	$t(72) = 1,69^*$	$t(72) = -0,89$
Motywy oszczędzania	transakcyjny	$t(69) = -1,04$	$t(69) = -0,09$	$t(69) = 2,52^{**}$	$t(69) = -0,16$
	rezydualny	$t(69) = -0,40$	$t(69) = 0,79$	$t(69) = -1,47$	$t(69) = -1,10$
	zapobiegawczy	$t(11,19) = 2,11^*$	$t(69) = 0,39$	$t(69) = -1,35$	$t(69) = -0,01$
	spekulacyjny	brak danych	brak danych	brak danych	brak danych
	charytatywny	$t(69) = -1,01$	$t(69) = -0,17$	$t(69) = -1,64$	$t(69) = 0,61$
	chciwości	$t(69) = -0,01$	$t(69) = -1,51$	$t(69) = -0,85$	$t(69) = 0,14$

\*  $p < 0,1$ ; \*\*  $p < 0,05$

Analiza wyników badania pokazała, iż żadna z cech temperamentu nie wpływała jednocześnie na postawę, skłonność do oszczędzania oraz fakt posiadania bądź nieposiadania oszczędności. Zidentyfikowano natomiast wpływ niektórych zmiennych temperamentalnych na poszczególne aspekty dziecięcego oszczędzania. Okazało się, że emocjonalność dzieci może mieć wpływ na skłonność dzieci do oszczędzania. Dzieci uzyskujące wyższe wyniki na skali emocjonalności udzielały odpowiedzi wskazujących na mniejszą skłonność do oszczędzania. Wyniki na skali aktywności były niższe w grupie dzieci uważających, iż warto oszczędzać ( $x=5,75$ ,  $s=2,22$ ), niż w grupie dzieci o postawie ambiwalentno-negatywnej wobec oszczędzania ( $x=7,25$ ,  $s=0,96$ ). Okazało się, że towarzyskość ma wpływ na posiadanie (bądź nie) oszczędności. W przeprowadzonym badaniu nie stwierdzono związku między nieśmiałością a postawą, skłonnością wobec oszczędzania, czy też faktem posiadania oszczędności.

Poddano analizie związku między poszczególnymi cechami temperamentu dziecka a motywami jego oszczędzania. Jedynie dwie zmienne temperamentalne: emocjonalność i towarzyskość miały istotny wpływ na niektóre z motywów oszczędzania. Emocjonalność dziecka wpływała istotnie na częstość pojawiania się motywu zapobiegawczego. Dzieci bardziej emocjonalne częściej przejawiały motyw zapobiegawczy oszczędzania. Kolejna ujawniona zależność to wpływ towarzyskości na częstość pojawiania się motywu transakcyjnego. Wyniki na skali towarzyskości były wyższe wśród dzieci oszczędzających pieniądze na konkretny cel ( $x=5,47$ ,  $s=2,03$ ) niż u dzieci nieujawniających tego motywu oszczędzania ( $x=4,00$ ,  $s=2,13$ ).

## Dyskusja wyników i wnioski końcowe

W celu sformułowania ogólniejszych wniosków, dotyczących dziecięcych zasobów finansowych, postaw, zachowań i motywów związanych z oszczędzaniem, wyniki badania skonfrontowano z wynikami otrzymywanymi przez innych badaczy. Zadanie to jednak było dość trudne z uwagi na fakt, iż w Polsce przeprowadzono do tej pory stosunkowo niewiele badań nad dziecięcym oszczędzaniem. Wyniki analiz porównano zatem z nielicznymi polskimi badaniami, mając na uwadze nieustanne zmiany zachodzące w polskiej gospodarce w ciągu ostatnich kilkunastu lat, a także z badaniami prowadzonymi przez badaczy zagranicznych. W tych przypadkach ważne wydawało się zwrócenie uwagi na różnice kulturowe.

W przeprowadzonym badaniu stwierdzono, iż dzieci w wieku młodszym szkolnym dysponują średnio kwotami około 30 PLN miesięcznie. Wynik ten nie odbiega znacząco od większości wcześniejszych polskich badań (Ipsos, 2005; Goszczyńska, 1996) i stanowi około 1/100 średniego miesięcznego wynagrodzenia w gospodarce. Opisane w niniejszym artykule badania dostarczyły także mocnego potwierdzenia wyników uprzednich badań wskazujących, iż wraz z wiekiem zwiększają się kwoty będące w dyspozycji dzieci (Ipsos Polska, 2005; Gasparski, 1999b; Thomas i Furnham, 1984; Furnham, 1999b). Wielkość zasobów finansowych dziecka jest także zależna od statusu materialnego rodziny, dzieci z rodzin o większych dochodach dostają więcej pieniędzy. Podobne wyniki uzyskali w 1994 roku Mortimer i in.,

stwierdzając istotną zależność między statusem materialnym i społecznym rodziny a faktem dawania dziecku kieszonkowego. Jednakże w przeciwieństwie do wyników otrzymanych przez większość badaczy (Furnham i Thomas, 1984; Furnham, 1999b; Gasparski, 1991a) nie stwierdzono w przeprowadzonym badaniu związku między płcią dziecka a ilością pieniędzy pozostających do jego dyspozycji. Jednym z możliwych wyjaśnień tej rozbieżności mogłyby być zmiany zachodzące w zakresie równouprawnienia kobiet i mężczyzn, innym natomiast fakt badania młodszych dzieci niż poprzedni badacze. Być może, rozbieżności w wielkości kieszonkowego pojawiają się dopiero w późniejszym wieku, kiedy to chłopcy zapraszają dziewczęta na randki, co wiąże się z większym zapotrzebowaniem pieniędzy.

Badanie pozwoliło także stwierdzić pewne prawidłowości dotyczące stylów wychowania ekonomicznego dzieci w Polsce (w tym: regularności dawania kieszonkowego, kontrolowania wydatków dziecka, rozmawiania z dzieckiem o rodzinnym budżecie oraz zachęcania do oszczędzania). Potwierdzono wcześniejsze wyniki polskich badań (Ipsos Polska, 2005; Kupisiewicz, 2004; Goszczyńska, 1996) wskazujące na to, że stosunkowo niewielu rodziców (około 37%) daje dzieciom kieszonkowe regularnie, w przeciwieństwie do wyników otrzymanych przez Furnhama (1999a, 2001) w Wielkiej Brytanii, gdzie regularnie kieszonkowe dostaje około 80% dzieci. Polscy rodzice zdają się przywiązywać mniejszą wagę do roli regularnego kieszonkowego w wychowaniu ekonomicznym dzieci, co może wynikać z mniej świadomego wspierania rozwoju ekonomicznego dziecka. Dużą wagę przykładają zaś rodzice do kontrolowania wydatków swoich dzieci. Aż 78% rodziców często lub zawsze kontroluje, na co dziecko wydaje swoje pieniądze, a wynik ten jest zbieżny z wcześniejszymi wynikami uzyskiwanymi zarówno w badaniach polskich (Kupisiewicz, 2004), jak i tych prowadzonych w Wielkiej Brytanii (Furnham, 1999a, 2001).

Istotnym wątkiem dla przyszłych badań wydaje się nieuwzględniona w przeprowadzonym badaniu kwestia sposobów kontroli wydatków dzieci. Rodzice chętnie kontrolują finanse swoich dzieci, jednak rzadko rozmawiają z dziećmi o sytuacji finansowej rodziny. Ponad połowa dzieci w ogóle nie bierze udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących domowego budżetu. Jeśli już dzieci są włączane w rozmowy o rodzinnych finansach, zazwyczaj dotyczą one zakupów ubrań i zabawek dla dzieci, a czasem „dużych” zakupów – mebli, sprzętu AGD i RTV itp. Wyniki te pokazują jeszcze silniejszą niż w badaniach Kupisiewicz (2004) tendencję do izolowania dzieci od „dorosłych” spraw finansowych i niedostrzeganie roli przykładu osobistego w uczeniu podejmowania decyzji finansowych. Większość rodziców – 87% – przyznaje, podobnie jak w innych badaniach (Furnham, 1999a, 2001), że zachęca swoje dzieci do oszczędzania. Najczęściej, jeśli dziecko domaga się zakupu droższej rzeczy, rodzice proponują mu oszczędzanie, czasem także sami wskazują cel, na jaki dziecko mogłoby oszczędzać. Dodatkową zachętą do oszczędzania jest też praktyka części rodziców, którzy oferują dzieciom dopłacenie brakującej części pieniędzy, jeśli dziecko uzbiera pewną kwotę na swój wymarzony cel. Rodzice często wymieniali także skarbonkę, jako dobry sposób na zachęcanie dziecka do oszczędzania.

Analiza postaw, zachowań i motywów dziecięcego oszczędzania pozwoliła ustalić pewne tendencje, jakie pojawiają się w tych obszarach w trakcie ostatnich 15 lat ciągłych zmian w polskiej gospodarce. Obecnie ponad 93% dzieci

uważa, że warto oszczędzać, co zdecydowanie przewyższa średni wynik uzyskany w 1991 roku przez Gasparskiego (67%). Także zdecydowanie więcej dzieci, niż we wcześniej prowadzonych badaniach (Goszczyńska, 1996; Ipsos Polska 2005), ma pewne oszczędności. Wyniki te mogą wskazywać na szybszy rozwój dzieci i wcześniejsze uczenie się oszczędzania. Należy je jednak traktować z pewną ostrożnością, ze względu na charakter badanej próby, która obejmowała dzieci mieszkające jedynie w okolicach Warszawy, a nie na terenie całej Polski. Pewne tendencje zmian na przestrzeni ostatnich 15 lat stwierdzono także w obszarze motywów oszczędzania. Obecnie motyw zapobiegawczy oszczędzania pojawia się u jedynie 5% badanych dzieci, podczas gdy w badaniach Gasparskiego (1991b) dominował on u 27% ankietowanych. Wzrost stabilności polskiej gospodarki oraz ograniczenie niepewności co do przyszłości spowodowały najprawdopodobniej zredukowanie, podobnie jak u osób dorosłych (Brzozowska i Goszczyńska, 2002), potrzeby posiadania oszczędności „na wszelki” wypadek. Spośród wyróżnionych motywów oszczędzania niezmiennie jednak najczęściej u dzieci pojawia się motyw transakcyjny (78% badanych), czyli oszczędzanie na konkretny cel.

Żadna z analizowanych w badaniu zmiennych demograficznych (wiek, płeć, status materialny rodziny) nie miała istotnego wpływu na dziecięce postawy i zachowania oszczędnościowe. Najbardziej zaskakujący był fakt niestwierdzenia związku między wiekiem a skłonnością do oszczędzania i częstością pojawiania się zachowań oszczędnościowych, mimo iż w większości wcześniej prowadzonych badań (m. in. Furnham i Thomas, 1984; Dickins i Ferguson, 1957, za: Gasparski 1999b) okazywało się, że dzieci starsze więcej i częściej oszczędzają. Najprawdopodobniej wynikało to z bardzo niewielkiej rozpiętości wiekowej wśród badanych dzieci. Celowe wydaje się przeprowadzenie kolejnych badań obejmujących szerszą grupę wiekową. Analiza wyników badania pozwoliła jednak stwierdzić wpływ niektórych zmiennych demograficznych na występowanie motywów oszczędzania. I tak, motyw transakcyjny częściej pojawiał się u dzieci starszych, a motyw rezydualny częściej u dzieci z rodzin zamożnych. Można przypuszczać, że dzieci z bogatszych rodzin, które nie żyją „z dnia na dzień”, uczą się od rodziców zostawiania części swojego budżetu na późniejsze wydatki i niewydawania wszystkich pieniędzy posiadanych w portfelu. Motyw chciwości częściej pojawiał się u chłopców, wydaje się zatem, że chłopcy już od dzieciństwa pragną posiadać więcej pieniędzy, być może przygotowując się w ten sposób do typowej roli „żywiela rodziny”. Może to też wynikać z faktu, iż chłopcy zazwyczaj są bardziej rywalizujący niż dziewczynki. Wreszcie motyw zapobiegawczy częściej pojawiał się u dzieci młodszych, najprawdopodobniej jednak młodsze dzieci po prostu rzadziej mają sprecyzowany cel swoich oszczędności i najbardziej racjonalne wydaje im się oszczędzanie pieniędzy „na wszelki wypadek”.

Przeprowadzone badanie pozwoliło stwierdzić, na ile słuszne są przekonania rodziców, że dawanie dziecku pieniędzy na własne wydatki uczy oszczędności i rozwagi w dysponowaniu pieniędzmi (Kupisiewicz, 2004). Aktywność stylu wychowawczego w obszarze ekonomicznym (dawanie kieszonkowego, zachęcanie do oszczędzania, umiarkowana kontrola wydatków, włączanie dziecka w podejmowanie domowych decyzji finansowych itp.) faktycznie była związana z posiadaniem przez dziecko oszczędności. Główną rolę odgrywał sam fakt dawania dziecku kieszonkowego oraz wielkość dochodów dziecka. Badanie pokazało także, iż

rodzice dając dzieciom pieniądze na własne wydatki, mogą wpływać na ich skłonność do oszczędzania. Nie ujawniono natomiast wpływu metod wychowawczych na to, czy dziecko uważa, iż warto lub nie warto oszczędzać (dziecięce postawy dotyczące oszczędzania), ani na dziecięce motywy oszczędzania.

W literaturze nie pojawiały się do tej pory badania dzieci, które próbowałyby ustalić związek między dziecięcym temperamentem a oszczędzaniem pieniędzy. W przeprowadzonym badaniu okazało się, że żadna ze zmiennych temperamentalnych wyróżnionych przez Bussa i Plomina (Oniszczenko, 1997) nie wpływała jednocześnie na postawę, skłonność do oszczędzania i fakt posiadania bądź nieposiadania oszczędności. Stwierdzono natomiast pewne korelacje między poszczególnymi zmiennymi związanymi z oszczędzaniem a niektórymi cechami temperamentu. Dzieci mniej aktywne częściej twierdziły, że warto oszczędzać. Można dostrzec pewne podobieństwo do wyników otrzymanych przez Fundera, Block i Blocka (1983) nad odraczeniem przez dzieci gratyfikacji. Badane przez nich dzieci nieodraczające korzyści były określane jako pobudliwe i niecierpliwie. Podobnie jak w przypadku badań nad dorosłymi (Nyhus i Webley, 2001), w których stwierdzono pozytywny wpływ stabilności emocjonalnej na oszczędzanie, emocjonalność dzieci korelowała ujemnie z ich skłonnością do oszczędzania. Widać także zbieżność z wcześniejszymi badaniami Fundera, Block i Blocka (1983), w których dzieci nieodraczające korzyści były opisywane jako drażliwe, agresywne i nieodporne na stres. W pewnym stopniu zaskakująca korelacja pojawiła się między towarzyskością dziecka a faktem posiadania przez nie oszczędności. W przeciwieństwie do wyników badań nad dorosłymi (Nyhus i Webley, 2001; Brändstatter, 1996), w których ekstrawertycy rzadziej i mniej oszczędzali, w prowadzonym przeze mnie badaniu dzieci towarzyskie częściej posiadały oszczędności. Być może jednak rozbieżność ta wynika z różnic między zakresem badanych cech (towarzyskości i ekstrawersji). Wydaje się, iż towarzyskość mogła być związana z chęcią współpracy, rzadszym obrażaniem się i dąsaniem się, które to cechy w badaniach Funder, Block i Block (1983) pojawiały się u dzieci chętniej odraczących korzyści. Ujawniono także ciekawe związki pomiędzy pewnymi cechami temperamentu a pewnymi motywami oszczędzania. Dzieci bardziej emocjonalne częściej ujawniały motyw zapobiegawczy oszczędzania. Wydaje się zatem, że dzieci skłonne do niepokoju, wrażliwe na bodźce wywołujące niezadowolenie i unikające sytuacji zagrożenia starają się zapobiegać nieprzyjemnym sytuacjom oszczędzając pieniądze „na czarną godzinę”. Okazało się także, że dzieci bardziej towarzyskie częściej odkładały pieniądze na konkretny cel (motyw transakcyjny). Być może, jest to związane z porównaniami z rówieśnikami i chęcią posiadania tego, co posiadają inne dzieci, lub też oszczędzania na to, na co oszczędzają inni.

Analiza wyników badania oraz porównanie ich z wynikami otrzymywanymi wcześniej przez innych badaczy pokazały, że większość dzieci dysponuje pewnymi pieniędzmi na własne wydatki, a dzieci chętnie oszczędzają. Zauważone zostały jednak pewne różnice kulturowe w sposobie udostępniania dzieciom pieniędzy, a także pewne zmiany w dziecięcych postawach, zachowaniach i motywach oszczędzania, jakie nastąpiły w Polsce w ciągu ostatnich kilkunastu lat. Spośród analizowanych zmiennych demograficznych jedynie wiek dziecka wydaje się istotną zmienną wpływającą na dziecięce postawy i zachowania związane z oszczędzaniem, ale zarówno wiek, jak i płeć oraz status materialny rodziny wpływały

istotnie na częstość pojawiania się niektórych motywów oszczędzania. Rodzice dając dzieciom kieszonkowe wpływają na to, czy dzieci będą oszczędzały, jednak nie ujawniono wpływu rodziców na dziecięce postawy i motywy oszczędzania. Okazuje się także, że już u dzieci ujawniają się pewne różnice indywidualne pod względem oszczędzania, zależne od cech temperamentu. Z uwagi na to, iż prowadzone przez mnie badania obejmowały niewielką i niereprezentatywną grupę ankietowanych, istotne wydaje się przeprowadzenie kolejnych badań w tym zakresie.

## Przypisy

<sup>1</sup> Badania były prowadzone przed denominacją w Polsce, wyniki są wyrażone w „starych” złotych.

## Bibliografia

- Brändstatter H., Güth W.: *A psychological approach to individual differences in intertemporal consumption patterns*. „Journal of Economic Psychology” 2000, 21
- Brzozowska I. M., Goszczyńska M.: *Psychologiczne determinanty skłonności Polaków do oszczędzania*. „Czasopismo Psychologiczne” 2002, tom 8, nr 2
- Canova L., Manganello Rattazzi A. M., Webley P.: *The hierarchical structure of saving motives*. „Journal of Economic Psychology” 2005, 26
- Deanton A.: *Franco Modigliani and the life-cycle theory of consumption*. „Banca Nazionale del Lavoro Quarterly Review” 2005, Jun-Sep, 58 (233/234)
- Ipsos Polska: *Kieszonkowe naszych dzieci*. 2005
- Funder D. C., Block J. H., Block J.: *Delay of gratification: some longitudinal personality correlates*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, vol. 44, no. 6
- Furnham A.: *Economic socialization: A study of adults' perceptions and uses of allowances (pocket money) to educate children*. „British Journal of Developmental Psychology” 1999a, 17
- Furnham A.: *The saving and spending habits of young people*. „Journal of Economic Psychology” 1999b, 20
- Furnham A.: *Parental attitudes to pocket money/allowances for children*. „Journal of Economic Psychology” 2001, 22
- Furnham A., Thomas P.: *Pocket money: A study of economic education*. „British Journal of Developmental Psychology” 1984, 2
- Gasparski P.: *Dziecięce finanse – kieszonkowe, prezenty, zarobki*. „Bank i Kredyt” 1991a, nr 2
- Gasparski P.: *Motywacja dzieci do udziału w bankowych formach oszczędzania*. „Bank i Kredyt” 1991b, nr 3
- Gasparski P.: *Oszczędzanie – psychologiczna charakterystyka motywów oszczędzania*. Raport z badań. „Ekonomista” 1991c, nr 2–3
- Goszczyńska M.: *Home economic ducation and economic activities of Polish adolescents*. „Polish Psychological Bulletin” 1996, vol. 27 (3)
- Kupisiewicz M.: *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2004
- Lunt P. K., Livingstone S. M.: *Psychological, social and economic determinants of saving: Comparing recurrent and total savings*. „Journal of Economic Psychology” 1991, 12
- Mortimer J. T., Dennehy K., Lee Ch., Finch M. D.: *Economic socialization in the American family: The prevalence, distribution, and consequences of allowance arrangements*. „Family Relations”, Jan 1994; 43
- Nyhus E. K., Webley P.: (2001) *The role of personality in household saving and borrowing behaviour*. „European Journal of Personality” 2001, 15
- Oniszczenko W.: *Kwestionariusz temperamentu EAS Arnolda H. Bussa i Roberta Plomina. Wersja dla dorosłych i dla dzieci. Adaptacja polska*. Pracowania Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1997

Otto A. M. C., Schots P. A. M., Westerman J. A. J., Webley P.: *Children's use of saving strategies: An experimental approach*. „Journal of Economic Psychology” 2006, 27

Pietras M. (red.): *Wprowadzenie do psychologii ekonomicznej*. Wyd. UŚ, Katowice 1994

Rolad-Lévy Ch.: *W jaki sposób nabywamy pojęcia i wartości ekonomiczne?* W: T. Tyszka (red.): *Psychologia ekonomiczna*. GWP, Gdańsk 2004

Wärneryd K. E.: *Oszczędzanie*. W: T. Tyszka (red.): *Psychologia ekonomiczna*. GWP, Gdańsk 2004.

## **Psychological and socio-demographic determinants of children's saving behaviors**

Research described in this article concerns economic psychology and economic socialization of children. A research model conducted from a review of literature, assumes that children's saving attitudes, motives and behaviors depend on socio-demographic variables, methods of economic education and child's temperament. To answer the questions about the correlation between mentioned variables, answers of 77 children (between 8 and 11 years old) and their parents in surveys constructed on the purpose of the research and in EAS-C temperament questionnaire were analyzed. The results revealed several changes that occurred in Poland in the field of children's saving attitudes and behaviors during recent years. Furthermore there was confirmed the existence of important correlations between socio-demographic variables, economic education style, temperament characteristics and children's saving attitudes, motives and behaviors. The results are discussed in relation to previous research conducted in these areas.



# MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2008

Klaudia Cenda-Cwer

*Akademia Pedagogiczna im. KEN w Krakowie*

## PROBLEMATYKA OCHRONY PRAW DZIECKA W KONWENCJACH RADY EUROPY

Potrzeba zaistnienia zintegrowanej Europy została zasygnalizowana wkrótce po zakończeniu II wojny światowej. W myśl słów premiera Wielkiej Brytanii Winstona Churchilla „musimy zbudować pewnego rodzaju Stany Zjednoczone Europy” w maju 1948 r. w Hadze odbył się kongres ruchu na rzecz integracji europejskiej, który skupił ok. 800 osobistości życia politycznego i społecznego Europy Zachodniej oraz polityków emigracyjnych z Europy Środkowowschodniej. W wydanej przez kongres rezolucji nawoływano państwa europejskie do stworzenia ponadnarodowej struktury zrzekając się części swej suwerenności na rzecz organów ponadnarodowych. Dokładnie 5 maja 1949 r. w pałacu St. James w Londynie, przedstawiciele 10 państw (Belgia, Dania, Francja, Holandia, Irlandia, Luksemburg, Norwegia, Szwecja, Wielka Brytania, Włochy) podpisali traktat powołujący do życia Radę Europy<sup>1</sup>. Od samego początku głównym celem organizacji było dążenie do osiągnięcia jedności Europy i zagwarantowanie godności jej obywateli, poprzez ochronę i wzmocnienie zasad demokracji, praw człowieka i rządów prawa. Wcielanie w życie idei budowy Europy wspartej na tych trzech filarach oznaczało, że wszystkie kraje członkowskie Rady Europy powinny współpracować i angażować się w budowę przestrzeni, w której zarówno dzieci jak i dorośli będą czuli się bezpiecznie.

Prawa dzieci domagają się należytej uwagi. Zważywszy, że nikt nie ma nic przeciwko prawom dziecka jako takim, już samo przekształcenie pięknej idei w program konkretnych działań na rzecz dzieci pozostawia wiele do życzenia. Warto się zatem zastanowić, na kogo Rada Europy nałożyła obowiązek realizacji praw dziecka.

Mając na uwadze Powszechną Deklarację Praw Człowieka, uchwaloną 10 grudnia 1948 r. przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych, Rada Europy zdecydowała się podjąć pierwsze kroki w celu zbiorowego zagwarantowania niektórych praw ujętych w Deklaracji. Rezultatem tych działań było podpisanie 4 listopada 1950 r. w Rzymie **Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms)**<sup>2</sup>.

Był to pierwszy międzynarodowy instrument stojący na straży praw człowieka, a tym samym praw dziecka. W świetle tego dokumentu, każdy ma prawo do życia i nie może być poddany torturom ani nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu albo karaniu<sup>3</sup>, nie może być trzymany w niewoli i zmuszany do świadczenia pracy przymusowej lub obowiązkowej. Konwencja nałożyła na Sygnatariuszy obowiązek przestrzegania prawa do wolności i bezpieczeństwa osobistego, poszanowania życia prywatnego i rodzinnego, wolności myśli, sumienia, wyznania, wyrażania opinii<sup>4</sup>.

Podpisana sześć lat później **Europejska Karta Społeczna (European Social Charter, ESC)**<sup>5</sup> stanowiła odpowiednik Europejskiej Konwencji Praw Człowieka w sferze gwarancji podstawowych praw socjalnych i ekonomicznych. Umawiające się Strony przyjęły za cel swej polityki stworzenie warunków, w których dzieci i młodzież mają prawo do ochrony zdrowia, do dalszej nauki i wyboru profesji (zgodnie z zapisem każdy ma prawo do ułatwień w zakresie poradnictwa zawodowego w celu uzyskania pomocy w wyborze zawodu odpowiadającego jego osobistym uzdolnieniom i zainteresowaniom, a także szkolenia zawodowego). Strony zobowiązały się również zapewnić szczególną ochronę przed fizycznymi i moralnymi zagrożeniami, na które narażone są dzieci i młodociani, a szczególnie przed tymi, które bezpośrednio lub pośrednio wynikają z ich pracy.

W celu zapewnienia skutecznego wykonywania prawa dzieci i młodocianych do ochrony, Strony ustaliły, że wiek piętnastu lat będzie minimalnym wiekiem dopuszczenia do zatrudnienia, z zastrzeżeniem wyjątków wobec dzieci zatrudnionych przy określonych, lekkich pracach, nieszkodliwych dla ich zdrowia, moralności lub kształcenia. Zabroniono, by dzieci podlegające obowiązkowemu nauczaniu były zatrudniane przy pracach, które uniemożliwiają im pełne korzystanie z tego nauczania. Ograniczony został czas pracy pracowników mających mniej niż szesnaście lat tak, by odpowiadał potrzebom ich rozwoju, a szczególnie potrzebie ich szkolenia zawodowego; czas poświęcany przez młodocianych na szkolenie zawodowe podczas zwykłego czasu pracy miał być, za zgodą pracodawcy, traktowany jako stanowiący część dnia pracy. Uznane zostało prawo pracowników młodocianych i praktykantów do sprawiedliwego wynagrodzenia i do innych odpowiednich zasiłków. Zabroniono zatrudniania osób mających mniej niż osiemnaście lat przy pracy nocnej (z wyjątkiem pewnych zawodów, określonych przez ustawodawstwo krajowe), przyznając im równocześnie prawo do corocznego płatnego urlopu, nie krótszego niż trzy tygodnie; ustalono także, że wykonując niektóre, określone przez ustawodawstwo krajowe zawody, będą te osoby podlegały regularnej kontroli lekarskiej<sup>6</sup>.

Ministerialna Konferencja Praw Człowieka, zwołana w Rzymie dnia 5 listopada 1990 r., podkreśliła konieczność, z jednej strony, ochrony niepodzielnego charakteru wszystkich praw człowieka: obywatelskich, politycznych, ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych, z drugiej strony, nadała nowy impuls Europejskiej Karcie Społecznej. W **Zrewidowanej Europejskiej Karcie Społecznej (European Social Charter – revised)** Strony przyznały dzieciom i młodocianym prawo do odpowiedniej ochrony socjalnej, prawnej i ekonomicznej. Podniesiono dolną granicę wieku młodzieży (z 16 na 18 lat), dla której należy ograniczyć czas pracy, wydłużając jednocześnie o tydzień coroczny urlop. Ustalono na osiemnaście lat minimalny wiek dopuszczenia do zatrudnienia w niektórych, określo-

nych zawodach, uznanych za niebezpieczne lub szkodliwe dla zdrowia. Zwrócono również uwagę, że każdy bez względu na wiek ma prawo do mieszkania, ochrony przed ubóstwem i marginalizacją społeczną<sup>7</sup>.

Ze względu na występujące zróżnicowanie poglądów na złożenia rządzące przysposobieniem dzieci, a także różnice w zakresie postępowania o adopcji i jej skutkach prawnych, państwa członkowskie Rady Europy uznały, że przyjęcie wspólnych zasad i praktyki w sprawach o przysposobienie dzieci pozwoli na zmniejszenie trudności wynikających z tych różnic, a tym samym będzie sprzyjać dobru dzieci przysposobionych. W efekcie, w dniu 24 kwietnia 1967 r. w Strasburgu, otwarto do podpisu **Europejską Konwencję o przysposobieniu dzieci (European Convention on the Adoption of Children)**<sup>8</sup>.

Niniejsza Konwencja ma zastosowanie wyłącznie do przysposobienia dziecka, które w chwili wystąpienia przez przysposabiającego z wnioskiem o przysposobienie nie ukończyło 18 lat, nie zawarło związku małżeńskiego ani też nie jest przez prawo uważane za pełnoletnie. Zgodnie z art. 4 przysposobienie jest ważne jedynie w wyniku orzeczenia sądowego lub administracyjnego. Do orzeczenia wymagana jest: zgoda matki oraz zgoda ojca, jeżeli ojcostwo dziecka jest ustalone; zgoda osoby lub instytucji upoważnionej do wykonania władzy rodzicielskiej w tym zakresie, w przypadku, gdy ani ojciec, ani matka nie może wyrazić zgody; zgoda małżonka przysposabiającego.

Konwencja zastrzegła, że dziecko może być przysposobione jedynie w przypadku, gdy przysposabiający osiągnął określony w tym celu wiek minimalny, który nie może być niższy niż 21 lat i wyższy niż 35 lat. Prawo może jednak zezwolić na odstępianie od wymogu wieku minimalnego, gdy przysposabiającym jest ojciec lub matka dziecka, lub w szczególnie uzasadnionych okolicznościach. W każdym przypadku właściwy organ powinien zwrócić szczególną uwagę na zapewnienie dziecku, poprzez przysposobienie, stabilnego i harmonijnego środowiska rodzinnego. Właściwy organ nie może orzec o przysposobieniu bez przeprowadzenia stosownego wywiadu dotyczącego przysposabiającego, dziecka i jego rodziny, oraz jeżeli nie doszedł do przekonania, że przysposobienie następuje dla dobra dziecka<sup>9</sup>.

Stworzenie wspólnych zasad dotyczących statusu prawnego dzieci pozamałżeńskich stanowiło kolejne wyzwanie, przed którym stanęła Rada Europy. Nowe instrumentarium miało po pierwsze: poprawić sytuację tych dzieci przez ograniczenie niekorzystnych różnic między ich statusem prawnym i społecznym a statusem dzieci pochodzących z małżeństwa, po drugie: wpłynąć na harmonizację przepisów prawnych Państw członkowskich w tej dziedzinie. Efektem prowadzonych prac było podpisanie dnia 15 października 1975 r. w Strasburgu **Europejskiej Konwencji o statusie dziecka pozamałżeńskiego (European Convention of the Legal Status of Children born out of Wedlock)**<sup>10</sup>.

Według Konwencji, pochodzenie dziecka pozamałżeńskiego od matki ustala się wyłącznie na podstawie faktu jego urodzenia, natomiast pochodzenie od ojca może być stwierdzone lub ustalone na podstawie dobrowolnego uznania lub orzeczenia sądu. Konwencja zrównała prawa dzieci pozamałżeńskich, jak i dzieci pochodzących z małżeństwa i zastrzegła, że ojciec i matka dziecka mają w zakresie jego utrzymania takie same obowiązki, jakby pochodziło ono z małżeństwa. Dzieci pozamałżeńskie mają takie same prawa do dziedziczenia po ojcu i matce, a także

po członkach ich rodzin, jak dzieci pochodzące z małżeństwa. Zawarcie małżeństwa między ojcem i matką dziecka pozamałżeńskiego nadaje takiemu dziecku status prawny dziecka pochodzącego z małżeństwa<sup>11</sup>.

Państwa członkowskie Rady Europy stoją na stanowisku, iż dobro dziecka ma zasadnicze znaczenie przy wydawaniu orzeczeń dotyczących sprawowania nad nim opieki. Ustanowienie środków zapewniających w szerszym zakresie uznawanie i wykonywanie orzeczeń dotyczących pieczy nad dzieckiem zapewnia mu lepszą ochronę interesów oraz umożliwia przywrócenie bezprawnie przerwanej sprawowania opieki nad nim. Mając to na uwadze, przedstawiciele państw członkowskich Rady Europy zebrani 20 maja 1980 r. w Luksemburgu, podpisali **Europejską Konwencję o uznawaniu i wykonywaniu orzeczeń dotyczących pieczy nad dzieckiem oraz o przywracaniu pieczy nad dzieckiem (European Convention on Recognition and Enforcement of Decisions concerning Custody of Children and on Restoration of Custody of Children)**<sup>12</sup>.

Sygnatariusze Konwencji podkreślili, że prawo rodziców do kontaktów z dzieckiem jest naturalną konsekwencją prawa do sprawowania pieczy. W świetle przepisów każda osoba, która uzyska orzeczenie dotyczące sprawowania pieczy nad dzieckiem<sup>13</sup> i która dąży do uznania lub wykonania tego orzeczenia w innym Umawiającym się Państwie, może w tym celu złożyć wnioski w organie centralnym (sądowym lub administracyjnym) któregośkolwiek z Umawiających się Państw. Organ centralny w państwie wezwanym jest zobowiązany niezwłocznie podjąć wszelkie działania, jakie uzna za stosowne, oraz wszcząć, w razie konieczności, postępowanie przed właściwymi organami w celu: ustalenia miejsca pobytu dziecka; zapobieżenia naruszeniu interesów dziecka lub wnioskodawcy, w szczególności przez zastosowanie środków tymczasowych; uznania lub wykonania orzeczenia dotyczącego pieczy; powrotu dziecka do wnioskodawcy, jeśli stwierdzona jest wykonalność orzeczenia; poinformowania organu wnioskującego o podjętych działaniach i ich skutkach. W przypadku, gdy organ centralny państwa wezwanego ma podstawy przypuszczać, że dziecko znajduje się na terytorium innego Umawiającego się Państwa, niezwłocznie przesyła dokumenty bezpośrednio do organu centralnego tego państwa. W razie bezprawnego przejścia pieczy nad dzieckiem (tj. wywiezienia dziecka za granicę z naruszeniem orzeczenia dotyczącego pieczy, które zostało wydane przez organ Umawiającego się Państwa i jest w tym państwie wykonalne; odmowy powrotu dziecka z zagranicy po upływie okresu wykonywania prawa do kontaktów z dzieckiem, albo po upływie jakiegokolwiek innego okresu czasowego pobytu na terytorium państwa innego niż to, na którym piecza jest sprawowana) organ centralny państwa ma obowiązek niezwłocznego podjęcia działań w celu przywrócenia opieki nad dzieckiem osobie do tego uprawnionej<sup>14</sup>.

Dokumenty sygnowane przez członków Rady Europy dotyczące praw człowieka jednoznacznie uznają, że państwo ma rodzinę wspierać, pomagać jej, a ingerencja władzy publicznej powinna ograniczać się do sytuacji szczególnych przewidzianych przez ustawę i koniecznych w demokratycznym społeczeństwie (np.: z uwagi na bezpieczeństwo państwowe, publiczne lub dobrobyt gospodarczy kraju, ochronę porządku i zapobieganie przestępstwom, ochronę zdrowia i moralności lub ochronę praw i wolności innych osób). Sytuacją szczególną jest również opieka nad dziećmi i ochrona ich praw. Państwa członkowskie są przekonane, że

prawa i dobro dzieci powinny być chronione i promowane oraz że w tym celu dzieci powinny otrzymywać istotne informacje oraz mieć możliwość wykonywania swoich praw, w szczególności w toku dotyczących ich postępowań rodzinnych. Uznając ważną rolę rodziców oraz biorąc pod uwagę stanowisko dzieci, państwa członkowskie uzgodniły, iż w przypadku konfliktu pożądana jest próba osiągnięcia porozumienia wewnątrz rodziny, zanim sprawa zostanie przedstawiona organowi sądowemu. Mając na względzie Konwencję Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka (1989 r.), a w szczególności jej art. 4, który wymaga, aby Państwa Strony podjęły wszelkie właściwe działania ustawodawczo-administracyjne oraz inne do realizacji praw uznanych w niniejszej Konwencji, biorąc pod uwagę Rekomendację nr 1121 (1990) Zgromadzenia Parlamentarnego o prawach dzieci, członkowie Rady Europy podpisali 25 stycznia 1996 r. w Strasburgu, **Europejską Konwencję o wykonywaniu praw dzieci (European Convention on the Exercise of Children's Rights)**<sup>15</sup>.

Konwencja ma zastosowanie do dzieci, które nie ukończyły 18 roku życia. Głównym celem dokumentu jest promowanie praw dzieci, przyznanie im praw procesowych oraz ułatwienie ich wykonywania. Konwencja zastrzega, że dzieci, osobiście albo za pośrednictwem innych osób lub instytucji, będą informowane i uprawnione do uczestniczenia w dotyczących ich postępowaniach przed organem sądowym, tj. postępowaniach w sprawach rodzinnych, w szczególności tych, które odnoszą się do wykonywania odpowiedzialności rodzicielskiej, takie jak w sprawie miejsca pobytu dziecka i prawa styczności z nim. Adwokat albo instytucja wyznaczona do działania przed organem sądowym w imieniu dziecka zobligowana jest: po pierwsze – dostarczać dziecku (jeżeli jest ono uznane według prawa wewnętrznego za mające wystarczające rozeznanie) wszystkich istotnych informacji, wyjaśnień dotyczących ewentualnych skutków jego stanowiska i czynności dokonywanych przez przedstawiciela; po drugie – określić stanowisko dziecka i przedstawić je organowi sądowemu. Prowadząc postępowanie dotyczące dziecka, organ sądowy ma obowiązek szybkiego działania w celu uniknięcia nieuzasadnionej zwłoki, a w przypadkach pilnych, jeżeli zachodzi taka potrzeba, prawo zarządzenia natychmiastowego wykonania orzeczeń. Aby zapobiegać sporom lub je rozstrzygać oraz aby unikać wszczynania dotyczących dzieci postępowań przed organami sądowymi, Państwa-Strony zostały zobowiązane popierać wprowadzanie mediacji oraz innych form rozstrzygania sporów, a także korzystać z tych metod w celu doprowadzenia do ugody we właściwych rodzajach spraw, określonych przez Strony<sup>16</sup>.

Instrumenty międzynarodowe dotyczące obywatelstwa, wielokrotnego obywatelstwa i bezpieczeństwa uwzględniają zarówno słuszne interesy państw, jak i interesy jednostek. Dnia 6 listopada 1997 r. w Strasburgu została podpisana **Europejska Konwencja o obywatelstwie (European Convention on Nationality)**<sup>17</sup>, regulująca w sposób istotny prawo nabywania i utraty obywatelstwa przez dzieci i dorosłych. Mając na uwadze interes dziecka, Konwencja nałożyła na każde Państwo Stronę obowiązek zapewnienia w swoim prawie wewnętrznym nabycia jego obywatelstwa przez dzieci urodzone na jego terytorium, oraz dzieci, których jedno z rodziców, w chwili urodzenia tych dzieci, posiada obywatelstwo Państwa Strony, z zastrzeżeniem wszelkich wyjątków przewidzianych w jego prawie wewnętrznym w stosunku do dzieci urodzonych

za granicą. Wobec dzieci, których pochodzenie zostało ustalone w drodze uznania (przez sąd albo w inny podobny sposób), każde Państwo Strona może przewidzieć, że takie dziecko nabydzie jego obywatelstwo w trybie określonym przez jego prawo wewnętrzne. Aby zapobiec wypadkom bezpaństwowości dzieci, Strony zostały zobowiązane przyznać obywatelstwo niemowlętom znalezionym na jego terytorium oraz dzieciom, które pozostają bezpaństwowcami, na wniosek złożony przez dziecko lub w jego imieniu do właściwych organów, w trybie określonym przez prawo wewnętrzne tego Państwa. (Wniosek taki można uzależnić od warunku legalnego i stalego zamieszkiwania na jego terytorium przez okres bezpośrednio poprzedzający złożenie wniosku, nie przekraczający jednak pięciu lat.) Konwencja zobligowała Umawiające się Strony do ułatwienia nabycia jego obywatelstwa dzieciom, których jedno z rodziców nabywa lub nabyło jego obywatelstwo, dzieciom adoptowanym przez jego obywatela oraz osobom, które mają legalne i stale miejsce zamieszkania na jego terytorium przez okres rozpoczynający się, zanim ukończyły one 18 lat i określony przez prawo wewnętrzne danego Państwa Strony. Zgodnie z prawem dziecko może utracić obywatelstwo *ex lege* i z inicjatywy państwa w przypadku: ustalenia przed osiągnięciem przez dziecko pełnoletności, że warunki przewidziane przez prawo wewnętrzne, które doprowadziły do nabycia obywatelstwa Państwa Strony *ex lege*, nie są już spełniane; przysposobienia dziecka, jeżeli nabywa lub posiada ono obywatelstwo obce jednego lub obojga przysposabiających. Państwo Strona może przewidzieć utratę jego obywatelstwa przez dzieci, których rodzice utracą to obywatelstwo (z wyjątkiem przypadków określonych w ust. 1 pkt c) oraz d) Konwencji, stanowiących o możliwościach utraty obywatelstwa w wyniku dobrowolnej służby w obcych siłach zbrojnych lub postępowania poważnie szkodzącego żywotnym interesom Państwa Strony). Jeśli jednak jedno z rodziców zachowa to obywatelstwo, wówczas dziecko również go nie traci. W myśl Konwencji nie można nikogo pozbawić obywatelstwa, jeśli stawałby się w ten sposób bezpaństwowcem, chyba że nabył to obywatelstwo przy pomocy oszustwa. Dzieci mające różne obywatelstwa, które nabyły automatycznie w chwili urodzenia mogą je zachować<sup>18</sup>.

Zmiany, jakie dokonały się na skutek digitalizacji, konwergencji i trwającej globalizacji sieci informatycznych, spowodowały konieczność przyjęcia nowych regulacji prawnych, szybkiej i dobrze funkcjonującej współpracy między państwami i przemysłem prywatnym w zwalczaniu cyberprzestępczości oraz potrzebę ochrony prawnie uzasadnionych interesów w stosowaniu i rozwoju technologii informatycznych. Rada Europy zaniepokojona ryzykiem, że sieci informatyczne i informacje elektroniczne mogą być także wykorzystywane w celu popełniania przestępstw wobec dzieci i dorosłych oraz że dowód w sprawie takich przestępstw może być przechowywany i przekazywany za pomocą tych sieci otwarła do podpisu 23 listopada 2001 r. **Konwencję o cyberprzestępczości (Convention on Cybercrime)**<sup>19</sup>. Celem Konwencji jest powstrzymanie działań skierowanych przeciwko poufności, integralności i dostępności systemów informatycznych, sieci i danych informatycznych, jak również nieprawidłowemu wykorzystywaniu tych systemów, sieci i danych (przez uznanie takiego postępowania za przestępstwo). Ponad to Konwencja zakłada przyjęcie środków, które będą przydatne w skutecznym zwalczaniu takich przestępstw, przez ułatwienie ich wykrywania, prowadzenia dochodzenia i ścigania zarówno na szczeblu krajowym,

jak i międzynarodowym, oraz przez przyjęcie rozwiązań sprzyjających szybkiej i rzetelnej współpracy międzynarodowej.

Konwencja rozwija standardy ujęte w następujących dokumentach i aktach prawnych:

- Konwencji Rady Europy z 1950 roku o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Międzynarodowym Pakcie Narodów Zjednoczonych z 1966 r. o Prawach Obywatelskich i Politycznych (i innych traktatach odnoszących się do praw człowieka potwierdzających prawo każdej jednostki do posiadania własnych wolnych opinii, wolności wypowiedzi, łącznie z wolnością poszukiwania, uzyskiwania i dzielenia się wszelkiego rodzaju informacjami i pomysłami, bez względu na granice, oraz prawa dotyczące poszanowania prywatności);

- Konwencji Rady Europy z 1981 r. o ochronie osób w związku z automatycznym przetwarzaniem danych osobowych;

- Konwencji Narodów Zjednoczonych z 1989 r. w sprawie Praw Dziecka;

- Konwencji Nr 182 Międzynarodowej Organizacji Pracy dotyczącej zakazu i natychmiastowych działań na rzecz eliminowania najgorszych form pracy dzieci, przyjętej w Genewie dnia 17 czerwca 1999 r.;

- Konwencjach Rady Europy dotyczących współpracy w dziedzinie spraw karnych, jak również podobnych traktatach, istniejących między państwami członkowskimi Rady Europy i innymi państwami<sup>20</sup>;

- Zaleceniu nr Rec (1985) 10 dotyczącym praktycznego stosowania Europejskiej Konwencji o Wzajemnej Pomocy w Sprawach Karnych w odniesieniu do wniosków rekwizycyjnych dotyczących podsłuchu rozmów telefonicznych;

- Zaleceniu nr Rec (1988) 2 w sprawie piractwa w dziedzinie prawa autorskiego i praw pokrewnych;

- Zaleceniu nr Rec (1987) 15 dotyczącym wykorzystywania danych osobowych w sektorze policji;

- Zaleceniu nr Rec (1995) 4 o ochronie danych osobowych w sferze usług telekomunikacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem usług telefonicznych;

- Zaleceniu nr Rec (1989) 9 w sprawie przestępstw komputerowych (zawierającym wytyczne dla legislacji krajowych dotyczących definicji pewnych przestępstw komputerowych);

- Zaleceniu nr Rec (1995) 13 w sprawie problemów prawa karnego, procesowego związanych z technologią informatyczną;

- Rezolucji nr 1 podjętej przez Europejskich Ministrów Sprawiedliwości na ich 21 Konferencji (Praga, 10–11 czerwca 1997 r.), zlecającej Komitetowi Ministrów wspieranie prac prowadzonych przez Europejski Komitet ds. Przestępczości (CDPC) w zakresie cyberprzestępczości w celu wzajemnego zbliżenia postanowień w zakresie prawa karnego oraz umożliwienia stosowania efektywnych środków ścigania takich przestępstw;

- Rezolucji nr 3 przyjętej na 23 Konferencji Europejskich Ministrów Sprawiedliwości (Londyn, 8–9 czerwca 2000 r.), zachęcającej negocjujące strony do kontynuowania ich wysiłków mających na celu znalezienie właściwych rozwiązań, które umożliwiłyby przystąpienie do Konwencji jak największej liczbie państw, oraz uświadamiającej potrzebę szybkiego i efektywnego systemu współpracy międzynarodowej, uwzględniającej należycie szczególnie wymagania walki z cyberprzestępczością;

• Planie Działań przyjętym przez szefów państw i rządów Rady Europy podczas ich Drugiego Szczytu (Strasburg, 10–11 października 1997 r.), w celu znalezienia wspólnej odpowiedzi na rozwój nowych technologii, opartej na standardach i wartościach Rady Europy.

Konwencja o cyberprzestępczości umożliwia przeciwdziałanie i zwalczanie pornografii dziecięcej w sieci, obejmującej materiał pornograficzny, który w sposób widoczny przedstawia: osobę małoletnią (poniżej 18 roku życia, ale nie niżej niż 16 lat) lub osobę, która wydaje się być nieletnią w trakcie czynności wyraźnie seksualnej; realistyczny obraz przedstawiający osobę małoletnią w trakcie czynności wyraźnie seksualnej. Podpisanie niniejszej Konwencji zobowiązało każdą ze Stron do podjęcia środków prawnych i innych, dla uznania w jej prawie następujących przestępstw dokonywanych w sieci: produkowanie pornografii dziecięcej dla celów jej rozpowszechniania za pomocą systemu informatycznego; oferowanie lub udostępnianie pornografii dziecięcej; rozpowszechnianie lub transmitowanie pornografii dziecięcej; pozyskiwanie pornografii dziecięcej dla siebie lub innej osoby; posiadanie pornografii dziecięcej w ramach systemu informatycznego lub na środkach do przechowywania danych informatycznych. Konwencja zastrzega, że nie tylko dopuszczenie się ww. czynów, ale także umyślne usiłowanie, pomocnictwo oraz podżeganie do popełnienia któregokolwiek z wymienionych czynów powinno być uznane za przestępstwo w prawie wewnętrznym danego państwa<sup>21</sup>.

Do obrony i promowania praw dziecka szczególnie istotną okazała się podpisana w Strasburgu dnia 15 maja 2003 r. Konwencja w sprawie kontaktów z dziećmi (**Convention on Contact concerning Children**)<sup>22</sup>.

Tworząc Konwencję wzięto pod uwagę następujące dokumenty: Europejską Konwencję z 20 maja 1980 r. o uznawaniu i wykonywaniu orzeczeń dotyczących pieczy nad dzieckiem oraz o przywracaniu pieczy nad dzieckiem; Konwencję haską z 25 października 1980 r. w sprawie cywilnych aspektów międzynarodowego uprowadzenia dziecka, Konwencję haską z 19 października 1996 r. o jurysdykcji, prawie właściwym, uznawaniu, wykonywaniu orzeczeń i współpracy w odniesieniu do odpowiedzialności rodzicielskiej i środków ochrony dziecka; Rozporządzenie Rady nr 2000/1347/WE z 29 maja 2000 r. w sprawie jurysdykcji, uznawania i wykonywania orzeczeń w sprawach małżeńskich i odpowiedzialności rodzicielskiej za wspólne dzieci; Konwencję z 4 listopada 1950 r. o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (w szczególności art. 8 – prawo do poszanowania życia prywatnego i rodzinnego); Konwencję Narodów Zjednoczonych z 20 listopada 1989 r. o prawach dziecka (art. 3 stanowiący, iż we wszystkich działaniach dotyczących dzieci, podejmowanych przez publiczne lub prywatne instytucje opieki społecznej, sądy, władze administracyjne lub ciała ustawodawcze, sprawą nadrzędną będzie najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka; art. 9 przewidujący prawo dziecka odseparowanego od jednego lub obojga rodziców do utrzymywania regularnych stosunków osobistych i bezpośrednich kontaktów z obojgiem rodziców, z wyjątkiem przypadków, gdy jest to sprzeczne z najlepiej pojętym interesem dziecka; art. 10, przyznający prawo dziecku, którego rodzice mają miejsca pobytu w różnych państwach, do regularnego – z wyjątkiem sytuacji nadzwyczajnych – utrzymywania więzi emocjonalnych i bezpośrednich kontaktów z każdym z rodziców). Podkreślono znaczenie Europejskiej Konwencji o wykonywaniu praw dzieci z 1996 r. i konieczność popierania środków, mających



na celu udzielanie pomocy dzieciom w sprawach dotyczących kontaktu z rodzicami i innymi osobami mającymi rodzinne związki z dziećmi.

Konwencja zachęca władze sądowe, w przypadku, gdy dzieci i rodzice i inne osoby mające rodzinne związki z dziećmi żyją w różnych państwach, do częstszego stosowania kontaktów transgranicznych i zwiększenia zaufania wszystkich zainteresowanych osób, że po upływie okresu takiego kontaktu dzieci powrócą do miejsca stałego zamieszkania. Dostrzeżono konieczność sprzyjania przyjęciu przez państwa wspólnych zasad odnoszących się do kontaktu z dziećmi, w celu umożliwienia zastosowania międzynarodowych regulacji prawnych w przypadku rozwiązań odnoszących się w szczególności do transgranicznych kontaktów z dziećmi. Celem Konwencji jest: określenie ogólnych zasad stosowanych przy wydawaniu orzeczeń dotyczących kontaktu; ustanowienie stosownych zabezpieczeń i gwarancji zapewniających prawidłowe wykonanie takiego kontaktu i bezwzględny powrót dzieci po upływie okresu kontaktu; nawiązanie współpracy między organami centralnymi, władzami sądowymi i innymi organami w celu popierania i poprawy kontaktu między dziećmi i ich rodzicami lub innymi osobami mającymi rodzinne związki z dziećmi. Konwencja zastrzegła, że dziecko i rodzice mają prawo uzyskania i utrzymywania ze sobą regularnych kontaktów zgodnie z dobrem dziecka. Dlatego też kontakty takie można wykluczyć lub ograniczyć, a także rozważyć (w sytuacji utrzymywania nienadzorowanego kontaktu z jednym z rodziców) możliwość zastosowania nadzorowanego kontaktu osobistego lub innych form kontaktu z tym rodzicem, w przypadku, gdy jest tylko to niezbędne dla dobra dziecka. Mogą być również ustanowione kontakty między dzieckiem i krewnymi. W przypadku, gdy postanowienie obejmuje także inne osoby, państwa mogą swobodnie zadecydować, które z form kontaktu będą stosowane, np.: pobyt dziecka przez określony czas albo jego spotkanie z rodzicami lub osobą inną niż jego rodzice, z którą dziecko stale nie mieszka; każdą formę komunikacji między dzieckiem i taką osobą; dostarczanie takiej osobie informacji o dziecku, albo dziecku o tej osobie. Dziecko, uważane przez prawo wewnętrzne za posiadające dostateczne rozeznanie, ma prawo, o ile nie jest to oczywiście sprzeczne z jego dobrem, do otrzymania wszystkich istotnych informacji, uwzględnienie go w procesie konsultacji, wyrażania swoich opinii. Konieczne jest przywiązywanie odpowiedniej wagi do tych opinii oraz dających się ustalić życzeń i uczyć dziecka. Zabezpieczenia i gwarancje potwierdzone na piśmie, stanowiące część orzeczenia dotyczącego kontaktu lub potwierdzonego porozumienia dla zapewnienia powrotu dziecka lub zapobieżenia jego bezprawnemu wywiezieniu mogą obejmować w szczególności: złożenie paszportów lub dokumentów tożsamości i – jeśli to właściwe – dokumentu wskazującego, że osoba ubiegająca się o kontakt powiadomiła właściwą władzę konsularną o takim przekazaniu w czasie kontaktu; gwarancje finansowe; zabezpieczenia na majątku; zobowiązania lub przyrzeczenia wobec sądu; zobowiązanie osoby realizującej kontakt z dzieckiem do regularnego zgłaszania się wraz z dzieckiem przed właściwy organ, taki jak urząd do spraw młodzieży, posterunek policji – w miejscu, gdzie kontakt ma być realizowany; zobowiązanie osoby ubiegającej się o kontakt do przedstawienia dokumentu wydanego przez państwo, w którym kontakt ma być realizowany, poświadczającego uznanie i stwierdzenie wykonalności orzeczenia dotyczącego odpowiedzialności rodzicielskiej lub orzeczenia dotyczącego kontaktu lub też obu tych orzeczeń, albo przed wydaniem orzeczenia

dotyczącego kontaktu albo przed rozpoczęciem kontaktu; nalożenie warunków co do miejsca kontaktu i – jeśli to właściwe – zgłoszenie do krajowego lub międzynarodowego systemu informacyjnego zakazu opuszczania przez dziecko państwa, w którym kontakt ma być zrealizowany<sup>23</sup>.

Podpisana 16 maja 2005 r. w Warszawie **Konwencja w sprawie Działań przeciw Handlowi Ludźmi (Convention on Action against Trafficking in Human Beings)**<sup>24</sup> nałożyła na Państwa Strony obowiązek zapobiegania i zwalczania handlu ludźmi, stworzenia całościowego, ramowego planu mającego na celu ochronę i pomoc ofiarom oraz świadkom, zapewnienia śledztwa i oskarżenia w procesach dotyczących handlu ludźmi.

Konwencja ma na względzie polepszenie ochrony oraz rozwój standardów zawartych w następujących dokumentach:

- Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (1950) i Protokołach do niej;

- Deklaracjach Ministrów Spraw Zagranicznych Państw – Członków Rady Europy złożone podczas 112 (14–15 maja 2003 r.) i 114 (12–13 maja 2004 r.) Sesji Komitetu Ministrów, wzywające do wzmocnienia działań Rady Europy w sferze handlu ludźmi;

- Rekomendacjach Komitetu Ministrów skierowanych do państw członkowskich Rady Europy: Rekomendacja Nr Rec (91)11 o wykorzystywaniu seksualnym, pornografii i prostytucji oraz handlu w odniesieniu do dzieci i młodych osób dorosłych, Rekomendacja Nr Rec (97)13 dotycząca zastraszania świadków oraz prawa do obrony, Rekomendacja Nr Rec (2000)11 o działaniach przeciwko handlowi ludźmi dla celów wykorzystywania seksualnego, Rekomendacja Rec (2001)16 o ochronie dzieci przed wykorzystywaniem seksualnym, Rekomendacja Rec (2002) 5 o ochronie kobiet przed przemocą;

- Rekomendacjach Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy: Rekomendacja 1325 (1997) o handlu kobietami i przymusowej prostytucji w państwach członkowskich Rady Europy, Rekomendacja 1450 (2000) o przemocy w stosunku do kobiet w Europie, Rekomendacja 1545 (2002) o kampanii przeciwko handlowi kobietami, Rekomendacja 1610 (2003) o migracji związanej z handlem kobietami i prostytucją, Rekomendacja 1611 (2003) o handlu organami w Europie, Rekomendacja 1663 (2004) Domowe niewolnictwo: zniewolenie, *au pairs* i korespondencyjne żony (*mail-order brides*);

- Decyzji Ramowej Rady Unii Europejskiej z dnia 19 lipca 2002 r. o zwalczaniu handlu ludźmi;

- Decyzji Ramowej Rady Unii Europejskiej z dnia 15 marca 2001 r. o statusie ofiar w postępowaniu karnym;

- Dyrektywie Rady Unii Europejskiej z dnia 29 kwietnia 2004 r. o wydawaniu zezwoleń na pobyt obywateli państw trzecich będących ofiarami przemytu (i handlu ludźmi) lub będących obiektami działań na rzecz ułatwiania nielegalnej migracji współpracujących z właściwymi władzami;

- Konwencji Narodów Zjednoczonych przeciwko międzynarodowej przestępczości zorganizowanej oraz Protokół do niej o zapobieganiu, zwalczaniu oraz karaniu za handel ludźmi, w szczególności kobietami i dziećmi, mając na względzie polepszenie przewidzianej w nich ochrony oraz rozwój zawartych w nich standardów.

Konwencja podkreśla, jak ważne jest podejmowanie właściwych działań w celu redukcji stopnia narażenia dzieci na stanie się ofiarami handlu, w szczególności przez stworzenie dla nich ochronnego otoczenia oraz zapewnienia dziecku będącemu ofiarą handlu specjalnych środków ochrony, uwzględniających jego najlepszy interes.

W celu zniechęcenia do zaspokajania zapotrzebowania, sprzyjającego wszelkim formom wykorzystywania osób, w szczególności dzieci, prowadzącego do handlu ludźmi Strony są zobowiązane podnosić świadomość w przedmiocie odpowiedzialności oraz ważnej roli mediów i społeczeństwa obywatelskiego w uświadamianiu podstawowego znaczenia zapotrzebowania, które leży u podstaw handlu ludźmi; prowadzić kampanie informacyjne oraz działania zapobiegawcze, włączając w to programy edukacyjne dla chłopców i dziewcząt w okresie nauki, które podkreślają niedopuszczalny charakter dyskryminacji ze względu na płeć i jej zgubne skutki, znaczenie zasady równości płci oraz godności i integralności każdej jednostki ludzkiej.

W świetle Konwencji osoby, co do których istnieją uzasadnione podejrzenia, że mogą być ofiarami handlu ludźmi, powinny mieć bezwarunkowo zagwarantowane odpowiednie warunki życia, odpowiednie i bezpieczne zakwaterowanie, pomoc psychologiczną i materialną, dostęp do leczenia w nagłych wypadkach, pomoc tłumacza, poradnictwo i informację, dotyczące w szczególności praw przysługujących ofiarom oraz dostępnych dla nich świadczeń; pomoc prawną, czas na doświadczenie w kraju, gdzie zostali odnalezieni (przynajmniej 30 dni), oraz dostęp do edukacji dzieci.

Jeżeli pozostawione bez opieki dziecko zostanie zidentyfikowane jako ofiara handlu ludźmi, każda ze Stron musi zapewnić reprezentację dziecka przez kuratora, organizację lub organ odpowiedzialny za działanie w najlepszym interesie dziecka; ustalić tożsamość i obywatelstwo dziecka; podjąć wysiłki w celu zlokalizowania rodziny dziecka, jeżeli jest to w najlepszym interesie dziecka. Sygnatariusze muszą dążyć do wszelkich starań, aby tożsamość lub szczegóły umożliwiające identyfikację dziecka – ofiary handlu ludźmi nie były podawane do wiadomości publicznej przez media, bądź w jakikolwiek inny sposób, poza wyjątkowymi sytuacjami, gdy ułatwi to odnalezienie członków rodziny, bądź zabezpieczenie dobra i ochrony dziecka. Wydanie przez Strony pozwolenia na pobyt dla dzieci będących ofiarami (gdy jest to niezbędne ze względów prawnych) musi być wydane zgodnie z najlepszym interesem dziecka i stosownie odnawiane na tych samych warunkach. (Dzieci będące ofiarami nie będą zwracane do danego Państwa, jeżeli istnieje wskazanie, będące następstwem oceny ryzyka i bezpieczeństwa, że powrót ten nie leży w najlepszym interesie dziecka.)

Konwencja nakłada na Państwa Strony obowiązek podjęcia działań ustawodawczych i innych dla tworzenia programów repatriacji, które mają na celu ochronę ofiar przed ponowną wiktyimizacją oraz reintegrację ze społeczeństwem (do realizacji programów powinny być włączone instytucje krajowe i międzynarodowe, w tym organizacje pozarządowe). W odniesieniu do dzieci, programy te powinny obejmować korzystanie z prawa do edukacji oraz działania mające na celu zapewnienie odpowiedniej opieki albo przyjęcie ich przez rodziny lub odpowiednie instytucje opiekuńcze<sup>25</sup>.

(Zgodnie z Konwencją, do lutego 2009 r. zostanie utworzona niezależna grupa ekspertów powołanych do pomocy w realizacji jej zapisów. Członkowie tego organu będą wybrani spośród kandydatów zaproponowanych przez strony Konwencji.)

W trakcie odbywającego się w Warszawie III Szczytu Rady Europy (16 i 17 maja 2005 r.) Szefowie Państw i Rządów Państw Członkowskich opracowali Plan Działania na najbliższe lata, w który perspektywa praw dziecka została wpisana w całość działań podejmowanych przez Radę Europy, przy jednoczesnym zapewnieniu pełnej koordynacji wszelkich prac w tym obszarze. Strony postanowiły skutecznie promować prawa dziecka i w pełni zastosować się do zobowiązań wynikających z Konwencji Praw Dziecka Organizacji Narodów Zjednoczonych. Zobowiązano się podjąć konkretne działania służące zwalczaniu wszelkich form przemocy wobec dzieci. W tym celu postanowiono uruchomić trzyletni program działań, uwzględniających społeczny, prawny, zdrowotny i oświatowy wymiar różnorodnych form przemocy wobec dzieci, oraz opracować środki, które położą kres wykorzystywaniu seksualnemu dzieci, włącznie z instrumentami prawnymi wszędzie tam, gdzie okaże się to konieczne, przy zaangażowaniu w ten proces społeczeństwa obywatelskiego. W rezultacie opracowano i podpisano 25 października 2007 r. **Konwencję o ochronie dzieci przed ich seksualnym wykorzystywaniem i znieważaniem (Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse)**<sup>26</sup>.

Tworząc Konwencję wzięto pod uwagę zapisy następujących międzynarodowych instrumentów prawnych i programów stojących na straży ochrony praw człowieka:

- Zalecenie Komitetu Ministrów Nr Rec (1991) 11 o seksualnym wykorzystywaniu, pornografii i prostytucji oraz handlu dziećmi i młodymi ludźmi;
- Zalecenie Komitetu Ministrów Nr Rec (2001) 16 w sprawie ochrony dzieci przed wykorzystywaniem seksualnym;
- Konwencję Rady Europy o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (1950, ETS nr 5);
- Zrewidowaną Europejską Kartę Społeczną (1996, ETS nr 163);
- Europejską Konwencję o wykonywaniu praw dzieci (1996, ETS nr 160);
- Konwencję Rady Europy o cyberprzestępczości (2001, ETS nr 185);
- Konwencję Rady Europy o przeciwdziałaniu handlowi ludźmi (2005, ETS nr 197);
- Konwencję Praw Dziecka Organizacji Narodów Zjednoczonych;
- Protokół do Konwencji o Prawach Dziecka, Handlu Dziećmi, Prostytucji Dziecięcej i Pornografii Dziecięcej;
- Protokół o zapobieganiu, zwalczaniu oraz karaniu handlu ludźmi, w szczególności kobietami i dziećmi, uzupełniający Konwencję Narodów Zjednoczonych o zorganizowanej przestępczości międzynarodowej;
- Konwencję Nr 182 Międzynarodowej Organizacji Pracy dotyczącą zakazu i natychmiastowych działań na rzecz eliminowania najgorszych form pracy dzieci, przyjętą w Genewie dnia 17 czerwca 1999 r.;
- Decyzję Ramową Rady Unii Europejskiej (2004/68/JHA) z dnia 22 grudnia 2003 r. dotyczącą zwalczania seksualnego wykorzystywania dzieci i pornografii dziecięcej;
- Decyzję Ramową Rady Unii Europejskiej (2001/220/JHA) z dnia 15 marca 2001 r. dotyczącą sytuacji ofiar w postępowaniu karnym;

• Decyzję Ramową Rady Unii Europejskiej (2002/629/JHA) z dnia 19 lipca 2002 r. w sprawie zwalczania handlu ludźmi;

• Deklarację i Plan Działania, wzywające rządy państw do podjęcia wszystkich środków zmierzających do zapobiegania i eliminowania nasilającego się w latach 90. zjawiska seksualnego wykorzystywania dzieci, przyjęte przez delegacje rządowe 119 państw (w tym również Polskę) w trakcie odbywającego się w dniach 27–31 sierpnia 1996 r. w Sztokholmie I Światowego Kongresu przeciwko Seksualnemu Wykorzystywaniu Dzieci do Celów Komercyjnych;

• Porozumienie Budapeszteńskie i Plan Działania przyjęte podczas konferencji przygotowawczej do II Światowego Kongresu przeciwko Seksualnemu Wykorzystywaniu Dzieci do Celów Komercyjnych, zorganizowanej w dniach 20–21 listopada 2001;

• Globalne Porozumienie przyjęte na odbywającym się w dniach 17–20 grudnia 2001 w Yokohamie II Światowym Kongresie przeciwko Seksualnemu Wykorzystywaniu Dzieci do Celów Komercyjnych;

• Rezolucję Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych S-27/2 „Świat pasujący do dzieci”;

• Trzyletni program „Budowanie Europy dla dzieci i z dziećmi”, przyjęty w efekcie trzeciego Szczytu i zapoczątkowany Konferencją w Monako (4–5 kwietnia 2006 r.).

Głównym celem Konwencji jest zapobieganie i zwalczanie seksualnego wykorzystywania dzieci i niegodziwego traktowania dzieci w celach seksualnych, ochrona praw dzieci – ofiar seksualnego wykorzystywania i znieważania, a także promowanie krajowej i międzynarodowej współpracy przeciwko seksualnemu wykorzystywaniu i niegodziwemu traktowaniu dzieci w celach seksualnych<sup>27</sup>.

Konwencja zobowiązała Sygnatariuszy do promowania wśród osób będących w regularnym kontakcie z dziećmi, w dziedzinach takich, jak edukacja, służba zdrowia, opieka społeczna, wymiar sprawiedliwości, organy ścigania, a także w sektorach związanych ze sportem, kulturą i wypoczynkiem, świadomości na temat ochrony oraz praw dzieci, wiedzy dotyczącej seksualnego wykorzystywania dzieci i niegodziwego traktowania dzieci w celach seksualnych, środków ich wykrywania oraz możliwości informowania przez te osoby odpowiednich służb odpowiedzialnych za ochronę dzieci o wszelkich uzasadnionych podejrzeniach, że dziecko stało się ofiarą seksualnego wykorzystywania lub znieważania.

Pragnąc chronić prawa dzieci, każda ze Stron została zobligowana do przyjęcia odpowiednich środków ustawodawczych i innych zgodnych z jej prawem wewnętrznym, aby zapewnić, żeby w zawodach, które związane są z regularnymi kontaktami z dziećmi, że kandydatami do ich wykonywania nie będą osoby skazane w związku z popełnieniem czynów seksualnego wykorzystywania dzieci i niegodziwego traktowania dzieci w celach seksualnych. Osobom, które dopuściły się tego rodzaju przestępstw (w tym również dzieciom, które nie osiągnęły wieku odpowiedzialności karnej) należy zapewnić i promować skuteczne programy interwencyjne, w celu zapobiegania oraz zmniejszania ryzyka dalszego popełniania przestępstw o charakterze seksualnym przeciwko dzieciom. Takie programy oraz środki powinny być dostępne w każdej chwili w trakcie postępowania karnego, podczas pobytu w zakładzie karnym, jak i poza nim, zgodnie z warunkami przewidzianymi w prawie wewnętrznym.

W myśl artykułu 6, dzieci powinny otrzymywać w trakcie swojej nauki w szkole podstawowej i średniej informacje o zagrożeniach związanych z seksualnym wykorzystywaniem i znieważaniem oraz środkach ochrony przed tymi zagrożeniami. Informacje muszą być adekwatne do zmieniających się możliwości rozumienia tych zagrożeń przez dzieci, kłaść nacisk na sytuacje ryzyka, szczególnie sytuacje związane z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych komunikacyjnych i – stosownie do okoliczności – być przekazywane w ramach ogólnej wiedzy na temat seksualności człowieka. W celu opracowania takich informacji konieczna jest współpraca z rodzicami dzieci.

Środkiem prewencyjnym przewidzianym przez Konwencję jest nałożony na Strony obowiązek pomocy osobom, które obawiają się, że mogłyby popełnić któreś z przestępstw ustanowionych zgodnie z niniejszą Konwencją. Osoby takie powinny mieć możliwość dostępu, stosownie do okoliczności, do skutecznych programów lub środków interwencji, opracowanych w celu dokonania oceny ryzyka popełnienia przestępstwa oraz zapobiegania takim przestępstwom, które mogą być popełnione przez te osoby. Ponadto Sygnatariusze zobowiązani są organizować i wspierać kampanie informacyjne kierowane do społeczeństwa, w celu podnoszenia powszechnej świadomości na temat skali i rozmiarów zjawiska seksualnego wykorzystywania dzieci i niegodziwego traktowania dzieci w celach seksualnych oraz środków ochrony, jakie można podjąć w tej kwestii, m.in. uniemożliwienia lub zakazania dystrybucji materiałów zachęcających do popełniania tego rodzaju przestępstw.

W opracowywanie i wdrażanie polityki Państwa (mającej na celu zapobieganie seksualnemu wykorzystywaniu dzieci i znieważaniu oraz wprowadzaniu wewnętrznych norm i zasad służących realizacji tej polityki), programów państwowych oraz innych działań, dotyczących walki z seksualnym wykorzystywaniem i znieważaniem dzieci powinno być zaangażowane całe społeczeństwo obywatelskie. Zachęca się dzieci (stosownie do poziomu ich rozumienia), sektory prywatne, w szczególności sektory związane z technologią informacyjną i telekomunikacyjną, branżę turystyczną, sektor bankowy i finansowy, a także media, by udzielały stosownych informacji dotyczących wszelkich aspektów seksualnego wykorzystywania i znieważania dzieci.

Konwencja nakazuje Stronom wspierać finansowanie projektów i programów w ramach społeczeństwa, w tym, jeśli to możliwe, przez tworzenie specjalnych funduszy służących zapobieganiu seksualnemu wykorzystywaniu dzieci i niegodziwemu traktowaniu dzieci w celach seksualnych oraz ochrony dzieci przed tymi przestępstwami.

Mając na względzie dobro i interes dziecka, Konwencja nałożyła na Sygnatariuszy obowiązek przyjmowania odpowiednich środków ustawodawczych, aby zachęcić osoby, które wiedzą lub w dobrej wierze podejrzewają popełnienie przestępstwa seksualnego wykorzystywania i niegodziwego traktowania dzieci w celach seksualnych, do zgłoszenia takiego przypadku właściwym służbom (zasady poufności, do zachowania których niektóre osoby powołane do pracy z dziećmi zobowiązane są na podstawie przepisów prawa wewnętrznego, nie powinny stanowić w tym przypadku żadnej przeszkody). Ponadto Strony powinny wspierać tworzenie służb informacyjnych, takich jak specjalne linie telefoniczne lub internetowe, udzielających osobom dzwoniącym porad, nawet przy zachowaniu poufności lub przy poszanowaniu anonimowości tych osób.

Zważywszy, że seksualne wykorzystywanie dzieci, a zwłaszcza dziecięca pornografia oraz prostytucja, a także wszelkie formy niegodziwego traktowania dzieci w celach seksualnych (nagabywanie, demoralizacja) mają destrukcyjny wpływ na jego zdrowie i rozwój psychospołeczny, każda ofiara ma prawo do zapewnienia mu przez rodzinę, społeczeństwo oraz państwo takich środków ochrony, jakie są konieczne z uwagi na jego status nieletniego. Dlatego też Konwencja nakłada na Sygnatariuszy obowiązek podjęcia odpowiednich środków w ramach udzielanej doraźnie lub długoterminowo pomocy w powrocie do zdrowia fizycznego i psychospołecznego, które uwzględniałyby opinię, potrzeby oraz obawy dziecka. Należy tworzyć i promować programy społeczne i multidyscyplinarne struktury w celu zapewnienia niezbędnego wsparcia, pomocy terapeutycznej i psychologicznej dla ofiar seksualnego wykorzystywania i niegodziwego traktowania w celach seksualnych, ich bliskich oraz dla każdej osoby sprawującej nad nimi pieczę. (W przypadku, gdy w seksualnym wykorzystywaniu dziecka lub znieważaniu biorą udział jego rodzice lub osoby sprawujące nad nim opiekę, procedury interwencyjne obejmują: możliwość odizolowania domniemanego sprawcy; możliwość usunięcia ofiary z jej środowiska rodzinnego. Warunki oraz czas trwania takiego usunięcia są określone zgodnie z najlepiej pojętym interesem dziecka.)<sup>28</sup>

Respektowanie praw człowieka zaczyna się od przestrzegania praw dziecka. Działania poszczególnych rządów mające na celu realizację zapisów poszczególnych konwencji pozostają daleko w tyle za oficjalną retoryką dokumentów. Chociaż uznaje się poszczególne prawa dziecka, to jednak minimalizuje się obowiązki sektorów odpowiedzialnych za ich realizację, co powoduje, że prawa dziecka pozostają jedynie na papierze. Należy więc nie tylko kształcić w tym zakresie osoby, które odpowiadają za proces wychowania młodego pokolenia, ale przede wszystkim poprawić zgodność między międzynarodowymi konwencjami a wewnętrznymi przepisami prawa i decyzjami politycznymi. Konfrontacja szarej rzeczywistości codziennej praktyki z realizacją idei ochrony praw wskaże, jakie działania należy podjąć, aby skuteczniej egzekwować prawa dziecka.

## Przypisy

<sup>1</sup> Państwa, które do organizacji przystąpiły później (uporządkowane według terminu akcesji): [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Greece.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Greece.svg) Grecja (9 sierpnia 1949), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Turkey.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Turkey.svg) Turcja (9 sierpnia 1949), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Iceland.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Iceland.svg) Islandia (9 marca 1950), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Germany.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Germany.svg) Niemcy (13 lipca 1950), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Austria.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Austria.svg) Austria (16 kwietnia 1956), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Cyprus.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Cyprus.svg) Cypr (24 maja 1961), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Switzerland.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Switzerland.svg) Szwajcaria (6 maja 1963), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Malta.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Malta.svg) Malta (29 kwietnia 1965), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Portugal.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Portugal.svg) Portugalia (22 września 1976), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Spain.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Spain.svg) Hiszpania (24 listopada 1977), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Liechtenstein.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Liechtenstein.svg) Liechtenstein (23 października 1978), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_San\\_Marino.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_San_Marino.svg) San Marino (16 października 1988), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Finland.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Finland.svg) Finlandia (5 maja 1989), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Hungary.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Hungary.svg) Węgry (6 listopada 1990) [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Poland.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Poland.svg) Polska (26 listopada 1991), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Bulgaria.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Bulgaria.svg) Bułgaria (7 maja 1992), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Estonia.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Estonia.svg) Estonia (14 maja 1993), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Lithuania.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Lithuania.svg) Litwa (14 maja 1993), <http://pl.wikipedia.org/>

wiki/Grafika:Flag\_of\_Slovenia.svg Słowenia (14 maja 1993), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_the\\_Czech\\_Republic.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_the_Czech_Republic.svg) Republika Czeska (30 czerwca 1993), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Slovakia.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Slovakia.svg) Słowacja (30 czerwca 1993), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Romania.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Romania.svg) Rumunia (7 października 1993), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Andorra.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Andorra.svg) Andora (10 października 1994), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Latvia.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Latvia.svg) Łotwa (10 lutego 1995), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Albania.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Albania.svg) Albania (13 lipca 1995), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Moldova.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Moldova.svg) Mołdawia (13 lipca 1995), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Macedonia.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Macedonia.svg) Macedonia (9 listopada 1995; przyjęta pod nazwą Była Jugosłowiańska Republika Macedonii), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Ukraine.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Ukraine.svg) Ukraina (9 listopada 1995), Federacja Rosyjska [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Russia.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Russia.svg) (28 lutego 1996), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Croatia.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Croatia.svg) Chorwacja (6 listopada 1996), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Georgia.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Georgia.svg) Gruzja (27 kwietnia 1999), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Armenia.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Armenia.svg) Armenia (25 stycznia 2001), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Azerbaijan.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Azerbaijan.svg) Azerbejdżan (25 lutego 2001), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Bosnia\\_and\\_Herzegovina.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Bosnia_and_Herzegovina.svg) Bośnia i Hercegowina (24 kwietnia 2002), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Serbia\\_%28state%29.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Serbia_%28state%29.svg) Serbia i Montenegro (3 kwietnia 2003), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Monaco.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Monaco.svg) Monako (5 października 2004), [http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag\\_of\\_Montenegro.svg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Grafika:Flag_of_Montenegro.svg) Czarnogóra (11 maja 2007). Status obserwatora przy instytucjach Rady Europy ma: przy Komitecie Ministrów RE – Stolica Apostolska (od 1970), Japonia, Stany Zjednoczone; przy Zgromadzeniu Parlamentarnym RE – Izrael, od 1999 r. Kazachstan (Rada Europy nie wykluczyła możliwości uzyskania przez Kazachstan członkostwa w organizacji, jako że jest to kraj leżący częściowo w Europie, zwraca jednak uwagę na konieczność ściślejszego przestrzegania reguł demokracji i praw człowieka); przy obu organach – Kanada i Meksyk. Białoruś od września 1992 do stycznia 1997 miała status specjalnego gościa Rady Europy. Utraciła go z powodu nie spełniającego norm demokratycznych referendum konstytucyjnego z września 1996 r. oraz ograniczania przez organy władzy państwowej swobód obywatelskich (zwłaszcza wolności słowa). Wniosek o członkostwo w Radzie Europy Białoruś złożyła 12 marca 1993 r.

<sup>2</sup> *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności*. European Treaty Series (ETS) Nr 5. Konwencja weszła w życie 3.09.1953 r. Tekst Konwencji został zmieniony stosownie do postanowień *Protokołu Nr 3* (ETS nr 45), który wszedł w życie w dniu 21 września 1970 r., *Protokołu Nr 5* (ETS nr 55), który wszedł w życie w dniu 20 grudnia 1971 r. i *Protokołu Nr 8* (ETS nr 118), który wszedł w życie w dniu 1 stycznia 1990 r. Obejmuje ponadto tekst *Protokołu Nr 2* (ETS nr 44), który zgodnie z jego art. 5 ust. 3 stał się integralną częścią Konwencji z chwilą jego wejścia w życie w dniu 21 września 1970 r. Wszystkie postanowienia, które zostały zmienione lub dodane przez te protokoły, zostały zastąpione przez *Protokół Nr 11* (ETS nr 155) z chwilą jego wejścia w życie w dniu 1 listopada 1998 r. Z tą datą *Protokół Nr 9* (ETS nr 149), który wszedł w życie w dniu 1 października 1994 r., został uchylony.

Konwencja została podpisana przez rząd polski 26.11.1991 r., a ratyfikowana 19.01.1993 r. Opublikowana w *Dzienniku Ustaw* z 1993 r. Nr 61, poz. 284–285; *Protokół Nr 11* został podpisany przez rząd RP 11.05.1994 r., a ratyfikowany 20.05.1997 r. Opublikowany w *Dzienniku Ustaw* z 1998 r. Nr 147, poz. 962–963.

<sup>3</sup> Rozszerzeniem jest *Europejska konwencja o zapobieganiu torturom oraz nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu albo karaniu* (ETS Nr 126) podpisana w Strasburgu, 26 listopada 1987 r. Konwencja została podpisana przez rząd polski 11.07.1994 r., ratyfikowana 10.10.1994 r., opublikowana w *Dzienniku Ustaw* z 1995 r. Nr 46, poz. 238.

<sup>4</sup> *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności*, art.: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10.

<sup>5</sup> *Europejska Karta Społeczna*. European Treaty Series (ETS) Nr 35.

Podpisana 18 października 1961 r. w Turynie przez 28 państw, weszła w życie 26.02.1965 r. Uzupełniona w 1988 r. o *Dodatkowy Protokół* sygnowany przez 17 państw, a następnie zastąpiona 21 października 1991 r. *Protokołem zmieniającym Europejską Kartę Społeczną*, również sporządzonym w Turynie. *Zrewidowaną Europejską Kartę Społeczną* (ETS Nr 163) podpisano w Strasburgu 3 maja 1996. Weszła ona w życie 1.07.1999 r.

*Europejska Karta Społeczna* została podpisana przez rząd polski 26.11.1991 r., a ratyfikowana 25.06.1997 r. Opublikowana w *Dzienniku Ustaw* 1999 Nr 8, poz. 67.; *Protokół zmieniający Europejską Kartę Społeczną* został podpisany przez rząd polski 18.04.1997 r., a ratyfikowany 25.06.1997 r.; *Zrewidowana Europejska Karta Społeczna* została podpisana przez rząd polski 25.10.2005 r.



<sup>6</sup> Europejska Karta Społeczna, cz. I pkt.7, 13; cz. II, art. 7, 12.

<sup>7</sup> Europejska Karta Społeczna (zrewidowana), cz. I, pkt.17, 31, 30; cz. II art. 12.

<sup>8</sup> Europejska Konwencja o przysposobieniu dzieci. European Treaty Series (ETS) nr 58. Weszła w życie 26.04.1968 r. Została podpisana przez rząd polski 11.03.1996 r., a ratyfikowana 21.06.1996 r. Opublikowana w Dzienniku Ustaw z 1999 r. Nr 99, poz. 1157. (Trwają prace nad przygotowaniem Zrewidowanej Europejskiej Konwencji o przysposobieniu.).

<sup>9</sup> Europejska Konwencja o przysposobieniu dzieci, art. 3; 4; 5 ust. 1; 7 ust. 1; 8 ust. 1, 2; 9 ust. 1. W rezolucjach i rekomendacjach Rady Europy dotyczących dzieci i opieki nad dziećmi – *Rezolucja nr 33 (77) w sprawie umieszczenia dzieci poza rodziną czy Rekomendacja Nr 1071 (1998) w sprawie instytucjonalnej opieki nad małymi dziećmi* – podkreśla się, iż należy unikać umieszczania dzieci poza rodziną, poprzez udzielenie rodzicom wszelkiej możliwej pomocy.

<sup>10</sup> Europejska Konwencja o statusie prawnym dziecka pozamałżeńskiego. European Treaty Series (ETS) nr 85. Weszła w życie 11.08.1978 r. Została podpisana przez rząd polski 11.03.1996 r., a ratyfikowana 21.06.1996 r. Opublikowana w Dzienniku Ustaw 1999 r. Nr 79, poz. 888.

<sup>11</sup> Europejska Konwencja o statusie prawnym dziecka pozamałżeńskiego, art. 2; 3; 6 ust 1; 9; 10.

<sup>12</sup> Europejska konwencja o uznawaniu i wykonywaniu orzeczeń dotyczących pieczy nad dzieckiem oraz o przywracaniu pieczy nad dzieckiem. European Treaty Series (ETS) nr 105. Weszła w życie 1.09.1983 r. Została podpisana przez rząd polski 8.06.1995 r., a ratyfikowana 13.11.1995 r. Opublikowana w Dzienniku Ustaw z 1996 r. Nr 31, poz. 134 (sprostowanie błędu – Dz U 1997 Nr 32, poz. 196).

<sup>13</sup> Wyrażenie „dziecko” oznacza osobę, niezależnie od jej obywatelstwa, która nie ukończyła 16 roku życia i która, zgodnie z prawem państwa jej stalego zamieszkania, jej prawem ojczystym lub państwa wezwanego, nie może samodzielnie decydować o swym miejscu zamieszkania (Art. 1 pkt. a. Konwencji o uznawaniu...).

<sup>14</sup> Europejska konwencja o uznawaniu i wykonywaniu orzeczeń dotyczących pieczy nad dzieckiem oraz o przywracaniu pieczy nad dzieckiem, art. 1 pkt. d; 4 ust. 1; 5 ust.1; 8 ust. 1.

<sup>15</sup> Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci. European Treaty Series (ETS) nr 160. Weszła w życie 1.07.2000 r. Została podpisana przez rząd polski 25.06.1997 r., a ratyfikowana 28.11.1997 r. Opublikowana w Dzienniku Ustaw 2000 r. Nr 107, poz. 1128.

<sup>16</sup> Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci, art. 1 ust. 1, 2, 3; 3; 4; 7;10; 13.

<sup>17</sup> Europejska Konwencja o obywatelstwie. European Treaty Series (ETS) nr 166. Weszła w życie 1.03.2000 r. Została podpisana przez rząd polski 29.04.1999 r.

<sup>18</sup> Europejska Konwencja o obywatelstwie, art. 4; 6; 7; 14 ust. 1 pkt. a.

<sup>19</sup> Konwencja o cyberprzestępczości. European Treaty Series (ETS) nr 185. Weszła w życie 1.07.2004. Została podpisana przez rząd polski 23.11.2001 r.

<sup>20</sup> Niniejsza Konwencja ma na celu uzupełnienie tych konwencji dla zwiększenia skuteczności dochodzeń w sprawach karnych i postępowań dotyczących przestępstw związanych z systemami informatycznymi i danymi, oraz umożliwienie zbierania elektronicznych materiałów dowodowych dotyczących przestępstw.

<sup>21</sup> Konwencja o cyberprzestępczości, art. 9 i 11.

<sup>22</sup> Konwencja w sprawie kontaktów z dziećmi. European Treaty Series (ETS) nr 192. Weszła w życie 1.09.2005 r. Została podpisana przez rząd polski 24.09.2003 r. Internetowa Baza Traktatowa Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP <http://www.ms.gov.pl/Internetowa,Baza,Traktatowa,3995.html>).

<sup>23</sup> Konwencja w sprawie kontaktów z dziećmi, art. 1; 2; 4; 5; 6; 10 ust. 2 pkt. b.

<sup>24</sup> Konwencja w sprawie Działań przeciw Handlowi Ludźmi. European Treaty Series (ETS) nr 197. Weszła w życie 1.02.2008 r. Państwa, które nie przystąpiły jeszcze do Konwencji, to: Andora, Armenia, Azerbejdżan, Belgia, Bośnia i Hercegowina, Czechy, Estonia, Finlandia, Francja, Niemcy, Grecja, Węgry, Islandia, Irlandia, Włochy, Łotwa, Lichtenstein, Litwa, Luksemburg, Malta, Monako, Holandia, Norwegia, Polska, Portugalia, Rosja, San Marino, Serbia i Czarnogóra, Słowenia, Hiszpania, Szwecja, Szwajcaria, Macedonia, Turcja, Ukraina i Wielka Brytania.

<sup>25</sup> Konwencja w sprawie Działań przeciw Handlowi Ludźmi, art. 5; 6; 10; 11; 12; 13; 14 ust. 2; 16 ust. 5 i 7; 28 ust. 3.

<sup>26</sup> Konwencja o ochronie dzieci przed ich seksualnym wykorzystywaniem i znieważaniem. European Treaty Series (ETS) nr 201.

<sup>27</sup> Czyny te obejmują: obcowanie seksualne, przestępstwa dotyczące pornografii i prostytucji dziecięcej, przestępstwa polegające na udziale dziecka w prezentacjach pornograficznych, demoralizacja dzieci, nagabywanie dzieci w celach seksualnych, usiłowanie, pomocnictwo i podżeganie do ww. przestępstw.

<sup>28</sup> *Konwencję o ochronie dzieci przed ich seksualnym wykorzystywaniem i znieważaniem*, art. 1–16.

### Źródła:

- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (1950). ETS nr 5.
- Europejska Karta Społeczna (1961). ETS nr 35.
- Europejska Konwencja o przysposobieniu dzieci (1967). ETS nr 58.
- Europejska Konwencja o statusie prawnym dziecka pozamałżeńskiego (1975). ETS nr 85.
- Europejska Konwencja o uznawaniu i wykonywaniu orzeczeń dotyczących pieczy nad dzieckiem oraz o przywracaniu pieczy nad dzieckiem (1980). ETS nr 105.
- Europejska Konwencja o zapobieganiu torturom oraz nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu albo karaniu (1987). ETS nr 126.
- Protokół dodatkowy do Europejskiej Karty Społecznej wprowadzający system skarg zbiorowych (1995). ETS nr 158.
- Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci (1996). ETS nr 160.
- Zrewidowana Europejska Karta Społeczna (1996). ETS nr 163.
- Europejska Konwencja o obywatelstwie (1997). ETS nr 166.
- Konwencja o cyberprzestępczości (2001). ETS nr 185.
- Konwencja w sprawie kontaktów z dziećmi (2003). ETS nr 192.

# RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2008

**Alicja Anna Kotusiewicz, Genowefa Koć-Seniuch (red.):** *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Wyd. „Zak”, WSP ZNP, Warszawa 2007, s. 303

Książkę pt. *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną* oceniam bardzo wysoko z punktu widzenia jej przydatności w nowym kierunku myślenia i tworzenia skutecznej edukacji bez dogmatów i schematów. Autorzy poszczególnych artykułów starali się spojrzeć wszechstronnie na nauczyciela akademickiego, wskazując na różne strategie bycia nauczycielem, sposoby kształcenia i myślenia, wartościowania i działania zmierzającego do głębokich przemysłów warunkujących edukację.

Opracowanie przemyślane jako przyczynek do poznawania i zrozumienia indywidualnej działalności nauczyciela akademickiego, jego tożsamości, autotolerancji w toku różnych form działalności edukacyjnej. Tymczasem współczesne nam czasy zgłaszają coraz więcej wątpliwości i zastrzeżeń do strategii bycia i kształcenia. W funkcjonowaniu współczesnych społeczeństw kształtuje się nowy sposób myślenia, działania, wartościowania, edukacji. Ta nowa tendencja – do poszukiwania własnej drogi wśród wielu równorzędnych propozycji – ma pełne zastosowanie również w procesie edukacji akademickiej, do której podstawowym układem odniesienia jest zawsze podręcznik. Taki właśnie, w sensie postmodernistycznym, podręcznik ukazał się pod red. Alicji A. Kotusiewicz i Genowefy Koć-Seniuch. Jest on znaczącym wydarzeniem w naukach pedagogicznych, zwłaszcza w pedeutologii, gdyż wychodzi naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli akademickich, pracowników nauki i studentów. Książka posiada przejrzystą konstrukcję i napisana jest jasnym, klarownym językiem, wzbogaca bibliografię pedagogiki, teorię, problemy pedeutologiczne i aksjologiczne.

Mало jest na rynku wydawniczym pozycji, które prezentowałyby w sposób niezwykle kompetentny podstawowe zagadnienia z zakresu pedeutologii. Wałorem książki jest jej

spójna i logiczna budowa oraz treść poznawcza i pragmatyczna. Nie sposób sobie wyobrazić, aby opracowanie to nie mogło liczyć na zainteresowanie środowiska pedagogicznego i tych, którzy oddziałują na postać, treść i hierarchie naszego dzisiejszego i jutrzejszego systemu edukacji akademickiej.

Pierwszą część książki, dotyczącą samoświadomości pedeutologicznej nauczyciela akademickiego kształcącego nauczyciela, rozpoczyna A. A. Kotusiewicz, prezentując problematykę autorefleksji nauczyciela akademickiego. W myśl tę wpisuje się Bogumiła Kwiatkowska-Kował, wskazując na jakość kształcenia w szkole wyższej. Natomiast G. Koć-Seniuch w znakomity sposób podkreśla potrzebę nowej strategii kształcenia komunikacji międzyludzkiej, jako potrzeby rynku pracy. Każdy z autorów tej części analizuje kwestie pedeutologiczne, tak niezbedne w treściach kształcenia młodzieży studenckiej.

Część druga książki, to efekt współpracy poszczególnych autorów, dostarczających czytelnikowi szerokich informacji z zakresu „Doświadczeń i autorefleksji nauczycieli akademickich”. Teksty zaprezentowane przez poszczególnych autorów cechuje ciekawa i szeroka poznawcza problematyka pedeutologii pragmatycznej. Poruszane są także wątki współczesności i perspektywy edukacyjne.

Część trzecia publikacji jest wyjątkowa, zawiera szeroką gamę kontekstową, przeanalizowaną i udokumentowaną przez absolwentów uczelni wyższej. Wraz z tym pojawia się problem kompetencji absolwentów na tle porównań standardów europejskich. Przybliży to środowisku akademickiemu problemy wartości, stylów życia, edukacji i uwarunkowań, które z perspektywy absolwentów mogą wywołać zadumę i przemyślenia nad celami edukacji.

Podsumowując opinię dotyczącą książki *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, podkreślam raz jeszcze, iż jest to bardzo dobra pozycja, grupująca i wyjaśniająca w sposób przystępny i kompetentny, najistotniejsze kwestie pedeutologiczne. Bezsprzecznie, zawartość książki zainteresuje

suje nie tylko studentów, ale także pedagogów, nauczycieli i wszystkich tych, którym bliska jest problematyka kształcenia nauczycieli.

Książka przygotowana przez Alicję A. Kotusiewicz i Genowefę Koć-Seniuch oraz współautorów, to z pewnością pełny, wszechstronny zbiór uporządkowanej, przydatnej poznawczo i praktycznie wiedzy pedagogicznej dotyczącej nauczycieli akademickich.

Eugenia Malewska

**Tomasz Szczepański:** *Mniejszości narodowe w myśli politycznej opozycji polskiej w latach 1980–1989*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 272

Przez kilka stuleci Rzeczpospolita Polska była państwem wielokulturowym, o licznych i znaczących mniejszościach etnicznych i narodowych. Po ostatniej wojnie światowej staliśmy się państwem dość jednorodnym pod względem narodowościowym, gdyż mniejszości nie przekraczają 2%. Oslabiło to poważnie w czasach PRL znaczenie problematyki narodowościowej w polskiej literaturze naukowej. Dotyczy to zarówno mniejszości niepolskiej w RP, jak i naszych bezpośrednich sąsiadów. Nie oznacza to całkowitego wygaśnięcia naszych zainteresowań tym zagadnieniem. Można już zaobserwować odradzanie się omawianej tematyki, szczególnie wiedza z tego zakresu potrzebna jest w edukacji regionalno-etnicznej.

Wydana ostatnio książka o mniejszościach narodowych była obroniona jako praca doktorska na Uniwersytecie w Białymstoku w 2007 roku. Autor, związany ze środowiskami

opozycyjnymi u schyłku PRL, obecnie nauczyciel warszawskich szkół średnich, jest jednym z wybitnych specjalistów w tej dziedzinie, zwłaszcza zagadnień dotyczących wschodnioeuropejskich wspólnot etnicznych. Jako historyk sięgnął do różnych rozproszonych źródeł, najczęściej z tzw. drugiego obiegu.

W klasyfikacji autora znajdujemy wykaz następujących środowiskowych nurtów ideowych, które są w tej publikacji omawiane: (1) związkowy (NSZZ „S” „Solidarność Walcząca”, Niezależne Zrzeszenie Studentów); (2) narodowo-demokratyczny, endecki (Ruch Porozumienia Narodowego, Ruch Młodej Polski i in.); (3) konserwatywno-liberalny („Kurs”); (4) niepodległościowy, pilsudczykowski (Konfederacja Polski Niepodległej i in.); (5) ludowy (agrarystyczny); (6) demokratyczno-liberalny; (7) socjalistyczny; (8) różne ugrupowania lewackie; ponadto znajdują się dalsze dwa rozdziały: „Wyspecjalizowane inicjatywy opozycji na rzecz Wschodu i problematyki narodowościowej” oraz „Centra opozycyjne a styki etniczne”.

Jest to ważny fragment dziejów polskiej myśli politycznej. Odczuwamy niedosyt opracowań dotyczących polityki etnicznej w czasach PRL, jak i III RP. Należy przede wszystkim zdać sobie sprawę z tego, że postawy wobec „obcych” czy „innych” nacji, w tym i mniejszości zamieszkujących nasze państwo, są doniosłym problemem wychowawczym.

Książka ta powinna znaleźć się w kręgu zainteresowań historyków i politologów – nauczycieli szkół średnich i wykładowców wyższych uczelni.

Jerzy Damosz

Jadwiga Daszykowska  
*KUL Jana Pawła II*  
Dorota Szumna  
*Uniwersytet Rzeszowski*

### **SZKOLY – NAUCZYCIELE – UCZNIOWIE.**

**Dyskusja o programie, metodzie,  
uczeniu się w Europie. Kielce,  
29–30 września 2008 roku**

W ostatnich dniach września 2008 roku odbyła się trzecia, cykliczna konferencja naukowa: „Szkoły – nauczyciele – uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie”. Organizatorami konferencji byli Pracownicy Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego, Instytutu Nauk Politycznych, Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach. Patronat nad konferencją objęli Parlament Europejski oraz Marszałek Województwa Świętokrzyskiego.

Celem spotkania polityków i wybitnych naukowców z całej Polski było określenie znaczenia czynników kształtujących oblicze i działalność szkół w Polsce po przystąpieniu do Unii Europejskiej, zaprezentowanie możliwości rozwoju szkolnictwa i potencjału twórczego nauczycieli, kierunków zmian w wewnętrznej organizacji szkół i ich zarządzaniu oraz optymalizacji procesów edukacyjnych, a także podstaw działalności edukacyjnej zmierzającej do podniesienia wartości edukacji w warunkach integracji europejskiej.

Cenną inicjatywą organizatorów konferencji było umożliwienie wszystkim osobom zainteresowanym wymienioną tematyką wypowiedzi na forum internetowym, które było aktywne do dnia 31 października 2008 roku.

Dyskusję o szkole podzielono na trzy części: polityczną, panelową i naukową, co pozwoliło na wieloaspektowe spojrzenie na kwestie realizacji założeń edukacyjnych we współczesnych realiach, a co za tym idzie – między innymi – na zagadnienia polskiego i europejskiego prawa oświatowego, jego uwarunkowania kulturowe, polityczne, ekonomiczne.

W pierwszej, panelowej części konferencji na temat: „Polityka i prawo oświatowe, organizacja szkolnictwa i szkół, polityka samorządowa” wystąpili przedstawiciele czolowych polskich ugrupowań politycznych: prof. dr hab. A. Massalski (PiS), mgr L. Pietrzyk (PO), dr Cz. Siekierski (PSL) i dr A. Szejna (SLD). Prelegenci, mimo różnic w poglądach politycznych, jednomyślnie podkreślali potrzebę łączenia nauczania z wychowaniem, przywrócenia godności i prestiżu zawodu nauczyciela oraz poszukiwania wspólnego wymiaru edukacyjnego dla szkoły polskiej i europejskiej.

W dyskusji panelowej, która nastąpiła po debacie politycznej, obok zaproszonych polityków, wzięli udział między innymi: prof. dr hab. L. Mokrzecki (UG) i prof. dr hab. T. Aleksander (UJ). W trakcie jej trwania podnoszono kwestie: sytuacji wychowania przedszkolnego w Polsce, głównie w małych miejscowościach i na wsiach, zarządzania szkołami, finansowania oświaty i infrastruktury szkolnej, miejsca wychowania estetycznego w polskiej szkole.

Część naukową obrad zainaugurowało wystąpienie prof. dra hab. M. Szymańskiego z Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie, który przedstawił szanse i bariery tworzenia demokratycznej szkoły we współczesnym społeczeństwie. Zdaniem prelegenta, na podstawowe ograniczenia w tworzeniu szkoły przyszłości składają się: obecny system społeczno-polityczny państwa, system oświatowy i system szkoły, wraz z jej miejscem w środowisku lokalnym. Do propozycji pomocy szkole autor zaliczył: podniesienie nakładów na oświatę, poprawę jakości kształcenia kadr, dążenie do społecznego porozumienia w kwestii oświaty i włączenie do dyskusji o szkole wszystkich uczestników szkolnego życia.

Kolejny referat wygłosił dr Eugeniusz Szymik (nauczyciel w ZS nr 2 w Czerwoncu-Leszczynach), który przekonywał o walorach metody projektów. Uczestnicy konferencji mogli również obejrzeć film, będący przykładem jej praktycznej realizacji w szkole.

Dr Marek Jędrzejewski (UW) podjął w swym wystąpieniu problem samorealizacji, postrzeganej jako rozwój i cel wychowa-

nia nauczycieli i uczniów. Wysunął postulat o konieczności kształtowania człowieka samodzielnego i kreatywnego przez dążenie do wartości i ich tworzenie, ale jednocześnie człowieka wrażliwego na innych. W sytuacji stopniowego zanikania zachowań altruistycznych istnieje – zdaniem dra M. Jędrzejewskiego – potrzeba pedagogiki nastawionej altruistycznie.

Prof. dr hab. J. Gajda mówił o potrzebie podniesienia kultury pedagogicznej nauczycieli. Treści humanistyczne i pragmatyczne przyjął za elementarną płaszczyznę porozumiewania się w szkole, postulując konieczność wprowadzenia bloków treści edukacyjnych opartych na wymienionych wartościach. Prof. J. Gajda podjął problem smogu informacyjnego oraz elastyczności kształcenia, z którymi edukacja pilnie musi się rozprawić. Zdaniem Profesora konieczna jest ciągłość w polityce oświatowej kolejnych ministrów w resorcie edukacji.

Z dużym zainteresowaniem słuchaczy spotkało się wystąpienie prof. dra hab. M. Łobanowa (LPU im. A. S. Puszkina w St. Petersburgu), który przedstawił przemiany edukacyjne w Rosji, ukazując zarówno jej problemy, jak również zakres i kierunki zmian, a także szanse dalszego rozwoju.

Prof. dr hab. T. Aleksander wygłosił referat: „Edukacja dorosłych w Europie”. Mówił o problemach kształcenia kadry do realizacji kształcenia ustawicznego, podniósł kwestię metodyki nauczania dorosłych uczniów, zaznaczając nicodzowność stosowania strategii w procesie kształcenia, które będą aktywizowały dorosłego, przeciwdziałaly zmęczeniu i znużeniu oraz wykorzystywały jego bogate doświadczenie zawodowe i życiowe. Podjął kwestię poważnego zastojów w polskim kształceniu zawodowym dorosłych.

Pierwszy dzień obrad zamknęło wystąpienie prof. dr hab. H. Depty (UW), który mówił o miejscu i znaczeniu sztuki we współczesnej szkole. Prelegent przypisał wyjątkową rolę literaturze, która rozwija ucznia nie tylko intelektualnie, ale pozwala mu na przeżywanie i własną interpretację treści. Sztuka, zdaniem autora, może zapobiegać „urabianiu” i „pozytywnemu przymusowi” w szkole.

Drugi dzień konferencji rozpoczęły obrady plenarne, podczas których głos zabrali organizatorzy: dr hab., prof. UJK Z. Ratajek, dr hab., prof. UJK I. Pufal-Struzik, dr hab., prof. UJK T. Giza, prof. dr hab. E. Górski.

Prof. Z. Ratajek przybliżył znaczenie metody narracji w badaniach jakościowych nad wartościami i niedostatkami aktualnego

systemu edukacji. Jej zasadność w tej kwestii argumentował koniecznością oceny szkoły widzianej oczami uczniów. Dopiero ta perspektywa – zdaniem autora – pozwala wprowadzać kolejne zmiany do systemu kształcenia.

Kolejne dwa wystąpienia koncentrowały się wokół problemów ucznia zdolnego i jego sytuacji w polskiej szkole. Prof. I. Pufal-Struzik zaprezentowała wyniki badań, których celem było określenie stopnia samorealizacji i samowiedzy młodzieży uzdolnionej plastycznie. Prof. T. Giza podjęła próbę odpowiedzi na pytanie Jakiej szkoły potrzebują uczniowie zdolni? Mimo iż rozwiązania polskiej polityki oświatowej wobec uczniów zdolnych są stosunkowo dobrze oceniane na tle innych krajów europejskich, warto byłoby – zdaniem autorki – wypracować rozwiązania, które ułatwiłyby pracę badaczom zajmującym się tą problematyką oraz ukierunkowałyby działania praktyków.

Prof. dr hab. E. Górski (UJK i PAN) podzielił się z uczestnikami konferencji refleksjami na temat wychowania obywatelskiego w Hiszpanii, którego wprowadzenie, zainspirowane ogłoszeniem przez Radę Europy roku 2005 Europejskim Rokiem Edukacji Obywatelskiej, wywołało ożywione dyskusje w tym kraju.

W dyskusji po obradach plenarnych udział wzięli: prof. dr hab. M. Łobanowa, który mówił o fundamentalnych prawach kształcenia ustawicznego, prof. dr hab. L. Mokrzecki (UG), który zastanawiał się nad przyczynami słabości wychowania patriotycznego w Polsce, oraz prof. dr hab. J. Gajda, który nawiązał do referatów dotyczących uczniów zdolnych, zastanawiając się, dlaczego tracimy tak wielu młodych, zdolnych ludzi. W dyskusji głos zabrali także: prof. T. Giza i prof. I. Pufal-Struzik.

Po wystąpieniach plenarnych prelegenci i słuchacze obradowali w dwóch sekcjach tematycznych: sekcja I. Dyskusja o programie, nauczycieli i szkole; sekcja II. Dyskusja o metodzie i uczeniu się uczniów. Ogółem w obu sekcjach wygłoszono ponad 30 referatów, ukazujących szerokie spektrum problemów funkcjonowania współczesnej szkoły.

Konferencję „Szkoły – nauczyciele – uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie” należy zaliczyć do udanych i ważnych inicjatyw. Umożliwiła ona pogłębione spojrzenie na problemy polskiej szkoły po przystąpieniu do Unii Europejskiej, dzięki zaproszeniu do udziału nie tylko przedstawicieli środowiska naukowego, ale także ugrupowań politycznych, mających realny wpływ na kształt i kondycję polskiej szkoły.



# WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP w Warszawie

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



## Studia I stopnia stacjonarne

- Doradztwo i terapia pedagogiczna
- Pedagogika wczesnoszkolna z językiem angielskim

## Studia na kierunku pedagogika



## 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

SZCZEGÓLOWYCH INFORMACJI UDZIELA  
DZIEKANAT WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ ZNP

UL. SMULIKOWSKIEGO 6/8  
00-389 Warszawa  
Tel. 22-330-57-23 do 27  
email: dziekanaat@wsp.edu.pl

[www.wsp.edu.pl](http://www.wsp.edu.pl)

