

# **Psychologia Rozwojowa**

**tom 16 nr 2 rok 2011**

**Edukacyjna  
perspektywa rozwoju**

**Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Jagiellońskiego**

Czasopismo wydawane dzięki dotacji Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP



REDAKTORZY ZESZYTU

*Dorota Czyżowska*  
*Dorota Turcka*

REDAKTOR PROWADZĄCY

*Agnieszka Stęplewska*

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

*Joanna Myśliwiec*

KOREKTA

*Katarzyna Jagiela*

SKŁAD I ŁAMANIE

*Barbara Kerschner*

© Copyright by Uniwersytet Jagielloński

Wydanie I, Kraków 2011

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

ISBN 978-83-233-3066-0

ISSN 1895-6297



[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: [sprzedaz@wuj.pl](mailto:sprzedaz@wuj.pl)

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

## SPIS TREŚCI

Edukacyjna perspektywa rozwoju – wprowadzenie  
Dorota CZYŻOWSKA, Dorota TURSKA 7

### I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE

Edukacja jako „impuls do pełnego rozwoju”? W kręgu jungowskich inspiracji  
Dorota TURSKA 13

Rozwój poznawczo-społeczny dziecka w świetle oczekiwań interpersonalnych  
rodziców i nauczycieli  
Sławomir TRUSZ 21

Skomercjalizowane rodzicielstwo – nowy aspekt wczesnej dorosłości  
Aleksandra JASIELSKA, Renata MAKSYMIAK 33

### II. RAPORTY Z BADAŃ

Możliwości kształtowania charakteru uczniów w ocenie nauczycieli  
Dorota CZYŻOWSKA, Agnieszka LEŚNIAK 53

Informacje zwrotne przekazywane przez nauczycieli w percepcji uczniów  
szkół ponadgimnazjalnych  
Olga BAŁ 67

Rola zajęć muzycznych w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym  
Michał KIERZKOWSKI 83

**III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE**

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacja matematyczna dzieci (Children’s Mathematical Education – CME 2010). Motywacja poprzez naturalne zróżnicowanie”. Iwonicz-Zdrój, 24–29 sierpnia 2010 Dorota TURSKA	99
Recenzja: S. Trusz (2010), <i>Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji</i> , Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego Grażyna KATRA	103
English Abstracts	107

## Edukacyjna perspektywa rozwoju – wprowadzenie

DOROTA CZYŻOWSKA

Instytut Psychologii  
Uniwersytet Jagielloński  
Kraków

DOROTA TURSKA

Instytut Psychologii  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
Lublin

Rozwój człowieka jest długim i złożonym procesem warunkowanym wieloma czynnikami. Wśród tych czynników edukacja zajmuje miejsce szczególne. Z jednej strony procesy edukacyjne mają znaczenie dla wielu sfer rozwoju człowieka, z drugiej odgrywają istotną rolę w tych okresach życia jednostki, kiedy jej rozwój jest szczególnie intensywny i w znacznym stopniu zależny od środowiska, w jakim przyszło jej żyć i się rozwijać. Wymogi, formułowane przez szkołę, rodzinę czy jeszcze szerszy kontekst społeczny, mają moc wspomagającą lub intensyfikującą rozwój, ale mogą również rozwojowi zagrażać.

Prezentowany Czytelnikom numer „Psychologii Rozwojowej” poświęcony jest edukacyjnej perspektywie rozwoju. Dominującym obszarem refleksji i analiz empirycznych staje się zatem zinstytucjonalizowana, szkolna „oferta” oddziaływań. Cywilizacyjne przemiany, jakie zachodzą we współczesnym świecie, wręcz nakazują uwzględniać również pozaszkolny kontekst edukacyjny – np. ten związany z uwikłaniem w konsumpcję wewnętrznego życia człowieka. Tematykę tę podejmują autorzy sześciu tekstów, pogrupowanych w dwie części, odpowiednio do ich specyfiki. Wszystkie teksty łączy zainteresowanie autorów możliwościami wspomagania rozwoju na różnych jego etapach i w różnych sferach. Nie sposób nie odnotować, iż kolejnym łączącym je aspektem jest uwypuklenie ryzyka zagrożenia rozwoju.

W części pierwszej zamieszczono trzy artykuły o charakterze teoretycznym, przeglądowym. Ten nurt dociekań otwiera artykuł **Doroty Turskiej** *Edukacja jako „impuls do pełnego rozwoju”? W kręgu jungowskich inspiracji*. Autorka ukazuje, iż realizowana obecnie reforma oświaty pojmuje cele edukacyjne jako policzalne, materialnie ukazane wskaźniki. Takie ujęcie trudno pogodzić z nadrzędnym celem edukacji, zapisanym w Ustawie o systemie oświaty, którym jest „impuls do pełnego rozwoju każdego ucznia”. Jest to bowiem cel ze swej istoty niepoliczalny i niematerialny. Uzasadniając główną tezę artykułu, iż kształcenie podporządkowane zewnętrznym egzaminom blokuje możliwości pełnego rozwoju, D. Turska odwołuje się do stanowiska teoretycznego Carla Junga. Wykazuje, że charakter wymogów egzaminów testowych prowadzi do dominacji tylko pewnych wymiarów w całościowej, poznawczej bazie osobowości młodego człowieka.

W kolejnym artykule **Sławomir Trusz** omawia kwestie dotyczące oczekiwań interpersonalnych rodziców i nauczycieli oraz ich znaczenia dla rozwoju poznawczo-społecznego dziecka. Autor odnosi się do mechanizmu samospełniającego się proroctwa w edukacji, którego istotą jest nie tyle przewidywanie rzeczywistości, co jej stwarzanie. W tekście omówiono wyniki klasycznych oraz współczesnych badań dotyczących wpływu zróżnicowanych oczekiwań interpersonalnych na osiągnięcia dzieci oraz mechanizmy, za których pomocą można wyjaśniać

relacje pomiędzy oczekiwaniami względem dziecka a tempem i poziomem jego rozwoju. Podjęty w opracowaniu problem ma ogromną wagę społeczną, a jego obecność w literaturze rodzimnej wciąż można określić jako zbyt nikłą. Są to zasadnicze powody, dla których zaprezentowano również w tym tomie autorską monografię poświęconą efektom oczekiwań w edukacji (por. recenzja w części trzeciej zeszytu).

Z kolei **Aleksandra Jasielska** i **Renata Maksymiuk** w swoim artykule podejmują problem krytycznego zadania rozwojowego młodych dorosłych – wejścia w rolę rodzica. Autorki wnikliwie ukazują mechanizm, w jakim społeczny kontekst ekspansywnego marketingu „dodaje” specyficznym współczesnym trudności w podejmowaniu tej roli. Młodzi rodzice, upatrywani jako członkowie „obietującej” (wszak: „wszystko dla dziecka”) grupy konsumenckiej, wystawieni są na pokusę komercjalizacji własnego rodzicielstwa. Może to prowadzić do negatywnych konsekwencji, np. traktowania dzieci w kategoriach produktu rynkowego czy zgody na komercjalizację dzieciństwa ich potomstwa.

Część druga zeszytu obejmuje również trzy artykuły, tym razem o charakterze empirycznym. Autorskie sprawozdania z przeprowadzonych badań odnoszą się do takich oddziaływań edukacyjnych, które z założenia powinny wspomagać rozwój. Zgromadzone dane nie zawsze jednak pozwalają na weryfikację przyjętego założenia.

Tę grupę prac otwiera artykuł **Doroty Czyżowskiej** i **Agnieszki Leśniak**, w którym autorki przedstawiają opinie nauczycieli na temat możliwości kształtowania charakteru moralnego uczniów. Uznając, iż edukacja moralna stanowi istotny element procesów edukacyjnych i jest niejako wpisana w życie szkoły, postawiono pytanie, czy nauczyciele mają przekonanie co do tego, iż mogą wpływać na swoich wychowanków, kształtując w nich określone cechy i zalety moralne. Rola nauczyciela jest niewątpliwie ważna w procesie formowania moralnego charakteru uczniów, a przekonanie nauczycieli, że mają swój istotny udział w tym zakresie, może zwiększać efektywność tych oddziaływań. Prezentowane w artykule badania wskazują, iż większość nauczycieli ma świadomość swojej roli we wspieraniu rozwoju moralnego uczniów.

Kolejne opracowanie, **Olgi Bąk**, dotyczy percepcji informacji zwrotnych przekazywanych uczniom szkół średnich przez nauczycieli. Autorka pojmuje informacje zwrotne jako istotę takiego systemu oceniania, który nie podsumowuje jedynie efektów pracy ucznia, lecz pomaga mu się uczyć, a w konsekwencji wspiera rozwój. Praca zawiera wyniki badania opinii uczniów na temat sposobu przekazywania informacji zwrotnych przez nauczycieli w sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych. Uzyskane rezultaty wskazują, iż w komunikacji nauczyciel–uczeń dominują: „suche” wystawienie oceny (sytuacje dydaktyczne) oraz brak jakiegokolwiek reakcji zarówno na poprawne, jak i niepoprawne zachowanie (sytuacje wychowawcze). Zebrane dane ukazują także dużą rozbieżność między oczekiwaniami uczniów co do uzyskiwanych informacji zwrotnych a stanem przez nich rejestrowanym.

Ostatni artykuł w tej części, jak również w całym tomie, autorstwa **Michała Kierzkowskiego**, poświęcony jest roli zajęć muzycznych w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Problem korzyści psychicznych, jakie stwarza aktywne muzykowanie, podejmowany jest w literaturze światowej (a także rodzimnej) już od kilku dekad. Specyfiką autorskiego programu badawczego jest przeprowadzenie dwuletnich zajęć o nazwie Elementarne Wychowanie Muzyczne „Dźwiękoludki” dla dzieci w wieku przedszkolnym. Wyniki badań własnych wykazały, że regularne zajęcia muzyczne w dużym stopniu oddziałują nie tylko na sferę muzyczną, ale i poznawczą oraz motoryczną, stanowiąc ważny czynnik stymulacji ogólnego rozwoju przedszkolaków. Uzyskane rezultaty przekonują, że pojawiające się korzyści dla uczestników zajęć (np. znacznie rozwinięta pamięć słuchowa, integracja percepcyjno-motoryczna, koordynacja pracy obu rąk) będą sprzyjać ich szkolnej edukacji, co podkreśla zasadność wprowadzania regularnych zajęć muzycznych we wczesnych fazach ontogenezy.

Przedstawiony Czytelnikom tom zamykają sprawozdanie **Doroty Turskiej** z przebiegu Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacja matematyczna dzieci (Children’s Mathematical Education – CME 2010). Motywacja poprzez naturalne zróżnicowanie”, Iwonicz-Zdrój, 24–29 sierpnia 2010 oraz recenzja, autorstwa **Grażyny Katry**, monografii Sławomira Trusza (2010), *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. Obydwa te doniesienia dotyczą społecznie ważnych problemów, ujmowanych przez pryzmat edukacyjnej perspektywy rozwoju. Sprawozdanie prezentuje efekty międzynarodowej refleksji nad matematyką jako przedmiotem szkolnym. Ukazuje podejmowane próby przeciwdziałania zjawisku *math fobia* i pojmowania lekcji matematyki jako oferty kształcenia myślenia logicznego, przydatnego we wszystkich sytuacjach życiowych. Recenzja odnosi się natomiast do pozycji, która stanowi efekt pierwszych w literaturze rodzimej badań własnych autora na temat oczekiwań interpersonalnych, przeprowadzonych wśród aktywnych zawodowo nauczycieli uczestniczących w studiach doszkalających i podyplomowych.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę, że wszystkie prezentowane prace formułują – bezpośrednio lub pośrednio – wnioski o charakterze praktycznym, dotyczące wspomagania rozwoju lub ukazujące ryzyko jego zagrożeń. Nie mają zatem znaczenia wyłącznie poznawczego, ale oferują także aspekt aplikacyjny. Mamy nadzieję, że staną się one źródłem zarówno inspiracji badawczych, jak i działań praktycznych.

# I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE



## Edukacja jako „impuls do pełnego rozwoju”? W kręgu jungowskich inspiracji

DOROTA TURSKA

Instytut Psychologii  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
Lublin

### STRESZCZENIE

*Realizowana obecnie reforma oświaty pojmuje cele edukacyjne jako policzalne, materialnie ukazane wskaźniki. Są nimi: wynik testu zewnętrznego, edukacyjna wartość dodana czy procent „zdawalności” matur. Trudno oprzeć się wrażeniu, że terminologia taka do niedawna rezerwowana była dla ekonomii. Należy przypominać, że nadrzędny cel edukacji, deklaratywnie zapisany w Ustawie o systemie oświaty, stanowi „impuls do pełnego rozwoju każdego ucznia”. Jest to cel ze swej istoty niepoliczalny i niematerialny.*

*Artykuł ukazuje, że kształcenie podporządkowane zewnętrznym egzaminom testowym blokuje możliwości pełnego rozwoju młodego człowieka w ujęciu teorii Junga. Zanalizowano funkcje podstawowe w zakresie odbioru oraz wartościowania informacji w relacji do wymogów stawianych podczas matury zewnętrznej z języka polskiego. Charakter tych wymogów może prowadzić do dominacji typu doznaniowo-myślowego w całościowej, poznawczej bazie osobowości jednostki. Inne preferencje, zwłaszcza intuicyjno-uczuciowe czy percepcyjno-uczuciowe, mogą się okazać nieprzydatne czy wręcz szkodliwe.*

*Teoria Junga pozwala wyjaśnić, iż wymagania edukacyjne, podporządkowane mierzalnym wskaźnikom, są jednostronne. Tworzą tym samym ryzyko braku integracji wszystkich dziedzin psychicznego doświadczenia.*

**Słowa kluczowe:** egzaminy zewnętrzne, typy psychologiczne Junga, system edukacji

### WPROWADZENIE

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku uznaje za najistotniejszy cel edukacji „impuls do pełnego rozwoju każdego ucznia”. W świetle tej nadrzędnej deklaracji teleologicznej szkoła powinna być miejscem wspierania rozwoju indywidualnego, co oznacza konieczność aplikacji do praktyki oświatowej wiedzy zarówno o ogólnych prawach rozwoju człowieka, jak i o zróżnicowaniu tego procesu.

Wspomniana Ustawa dokonała zmiany dysponenta oświaty, odbierając państwu całość władzy nad strukturami edukacji. Umożliwiła tworzenie szkół także przez osoby fizyczne w odpowiedzi na specyficzne potrzeby społeczności lokalnej. Stworzyła prawne podstawy do pluralizmu programowego, elastyczności planu nauczania, wyboru podręczników (Turska, 2009a). Pozwoliła tym samym, by praca nauczyciela mogła stać się aktywnością twórczą w sensie „stwarzania sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwojowi uczniów oraz przewodzenia ich aktywności w tych sytuacjach” (Łuczynski, 2009, s. 22).

Zaprezentowana decentralistyczna czy nawet autonomiczna koncepcja systemu polskiej oświaty zakłada zgodę na zmniejszoną kontrolę państwa nad przebiegiem procesu kształcenia. Od początku bieżącego stulecia widoczne stają się jednak działania przeciwnostawne temu zjawisku, wprowadzające ścisłą kontrolę wyników kształcenia w postaci egzaminów zewnętrznych (Konarzewski, 2004). Wprowadzenie tych egzaminów

wraz z nadaną im wagą (obowiązkowe po każdym etapie kształcenia i dające podstawę promocji na kolejny szczebel edukacji, z akademickim włącznie) można interpretować jako ewolucję systemu oświaty w kierunku centralistycznym, „wzmacniającym tendencje uniformistyczne” (Dolata, 2006a, s. 27).

Wyniki zuniformizowanych egzaminów zewnętrznych mają formę policzalną, łatwą do porównywania. W naturalny sposób zaistniały zatem w świadomości społecznej jako prosta miara wartości danego ucznia i – w postaci średnich – całej placówki edukacyjnej. Na tej podstawie w lokalnej prasie pojawiają się „rankingi najlepszych szkół”, co skutkuje wyborem ich przez uczniów z najwyższymi wynikami testów końcowych. W celu przeciwdziałania takiej selekcji na progu szkoły Centralna Komisja Egzaminacyjna podjęła prace nad wprowadzeniem bardziej złożonego wskaźnika: edukacyjnej wartości dodanej (EWD). Pojęcie to wywodzi się z ekonomii, gdzie wartość dodana oznacza przyrost wartości dóbr w wyniku procesu produkcyjnego. „Analogicznie, edukacyjną wartość dodaną można zdefiniować jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego” (Dolata, 2006b, s. 10). Ogólna zasada obliczania EWD sprowadza się do szacowania wyniku przewidywanego w egzaminie z danego etapu na podstawie rezultatu sprawdzianu z etapu poprzedniego. Tak zwana reszta, czyli otrzymana różnica między tym, co zakładane, a tym, co rzeczywiste, rozpatrywana jest globalnie dla całej placówki edukacyjnej i traktowana jako miara efektywności nauczania.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że centralistyczna koncepcja pojmując oświatę na podobieństwo organizacji rynkowych, które – zgodnie z prawami ekonomii – mają dostarczać materialny zysk (Łuczyński, 2009). Ten zysk gwarantują jedynie wysokie wyniki uczniów w testach. Nasuwa się jednak pytanie: w jakiej relacji do deklarowanego celu oświaty („impuls do rozwoju każdego ucznia”) pozostaje optymalne przygotowanie do egzaminów zewnętrznych? W poszukiwaniu odpowiedzi zanalizowano wymogi maturalne z języka polskiego (*Informator maturalny od 2005 roku. Język polski*).

Na zewnętrzny egzamin maturalny składają się dwa zadania: pisanie tekstu w związku z utworem literackim (maksimum 50 punktów) oraz rozumienie czytanego tekstu (maksimum 20 punktów). Pisanie tekstu odnosi się do ściśle określonych formuł tematów. Stanowią je: „analiza fragmentu utworu jako klucz do interpretacji całego tekstu” lub „porównanie dwóch tekstów (wierszy) z podaną wskazówką interpretacyjną, np. wspólny temat lub motyw” (Bulska, 2004; Grabowiecka, Czarnecka-Cicha, 2008). Uczeń nie musi zatem dostrzec i sformułować problemu – on jest podany. Od maturzysty wymaga się przedstawienia strategii rozwiązania podanej kwestii. Strategia ta zdaje się być algorytmem zawartym w schemacie *rozwiązania tematu*. Merytoryczny schemat wypracowania może być wyćwiczony pod kątem precyzyjnych kryteriów oceniania, zawartych w „Informatorach maturalnych” („Kto do kogo mówi? W jakiej sytuacji? Jaka jest relacja między nadawcą a odbiorcą? Jak mówi narrator? Czy to jest monolog czy dialog? [...]”, Bulska, 2004, s. 7). Za właściwe (algorytmiczne) rozwinięcie tematu zdający może otrzymać 50% (w przypadku poziomu podstawowego) oraz aż 65% (przy poziomie rozszerzonym) punktów przewidzianych dla całości wypracowania. Ewentualne, szczególne walory pracy (np. oryginalna kompozycja, nieszablonowe ujęcie tematu, piękna, bogata polszczyzna) zostały „wyceńnione” jedynie na cztery punkty, co stanowi 8% punktów możliwych do uzyskania<sup>1</sup>.

Właściwe podejście do zadania drugiego – rozumienia czytanego tekstu – określone jest już na poziomie instrukcji dla ucznia: „nie interpretuj tekstu, staraj się uważnie i ze zrozumieniem go przeczytać, odpowiadaj krótko i konkretnie tylko na podstawie tekstu” (Bulska, 2004, s. 47). Ta swoista przestroga dla maturzysty wydaje się uzasadniona w kontekście kolejnej instrukcji, tym razem dla egzaminatora, podanej wraz z kluczem: „Model zawiera przewidywane odpowiedzi. Odpowiedzi ucznia mogą zawierać różne formy językowe, ale ich sens musi być synonimiczny wobec modelu. Oceniając pracę ucznia, należy stosować punktację z modelu. Uwaga: Za pełną odpo-

wiedź przyznaje się maksymalną liczbę punktów, za niepełną – wskazaną w rubryce punkty cząstkowe” (Bulska, 2004, s. 56). Przy tak ustalonych kryteriach zadania jedyną szansą uzyskania dobrego wyniku jest „wdrukowanie się” w schemat klucza.

Wydaje się, że skuteczne przygotowanie do matury zewnętrznej z języka polskiego i szerzej – do wszelkich egzaminów zewnętrznych – wręcz „zniechęca do akcentowania wagi własnych przemyśleń, twórczego pojmowania uczenia się, rozwoju zainteresowań poza obszar zakreślony podstawą programową” (Czerniawska, 1999, s. 111). Samodzielne interpretacje czy formułowanie oryginalnych wniosków mogą okazać się nieprzydatne czy nawet szkodliwe, gdyż prowadzą do formułowania odpowiedzi wykraczających poza punktowaną pulę „przewidywanych”.

Zwieńczenie egzaminami zewnętrznymi kolejnych etapów kształcenia wywołało niewątpliwie wiele zjawisk pozytywnych. Pozwoliło uruchomić proste rezerwy tkwiące w systemie edukacji, takie jak konieczność realizacji podstaw programowych, lepsze wykorzystanie czasu lekcji. Stworzyło instrument polityki oświatowej, eksponujący zjawisko „rozliczalności” za wynik (na poziomie całej placówki edukacyjnej) oraz porównywalności i obiektywizmu (na poziomie jednostkowym, jako że każdy uczeń odpowiada na te same pytania w takich samych warunkach). Dało uzasadnienie dla decyzji o likwidacji egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie, co można upatrywać jako korzyść nie tylko w sensie ekonomiczno-organizacyjnym, lecz także psychologicznym dla kolejnych roczników abiturientów (wyeliminowanie kolejnego, po maturalnym, stresu egzaminacyjnego). Należy jednak wyraźnie podkreślić, iż ujmowanie wymienionych zjawisk jako zalet jest konsekwencją afirmacji tezy, że „w szkole poddajemy pomiarowi po prostu to, co **potrafimy** mierzyć” (MacBeath, 2007). Warto w tym miejscu przytoczyć drugą część cytowanej wypowiedzi, skłaniającej ku zasadniczym refleksjom, iż „**nie umiemy** zmierzyć tego, co w szkole najważniejsze” (MacBeath, 2007).

Pojawia się obawa, że szkoła podporządkowana presji wyniku egzaminów zewnętrznych – wbrew deklaracjom – przestaje być miejscem wspierania „najważniejszego”, czyli procesu indywidualnego rozwoju każdego ucznia. Podejmując próbę uzasadnienia tego przypuszczenia, odwołano się do stanowiska teoretycznego Carla Junga. Celowe wydaje się przypomnienie, że twórca psychologii analitycznej dokonał aplikacji autorskiej koncepcji rozwoju człowieka na sferę edukacyjną (Jung, 1954). Pełna prezentacja tej aplikacji wykracza poza zakres opracowania, a jej najbardziej charakterystyczne aspekty (przeświadczenie o archetypowym charakterze relacji między uczniem [młodym bohaterem wyruszającym w trudną podróż] a nauczycielem [*Mędrce*m, wspierającym w trudach tej podróży] czy nauczaniu przede wszystkim „poprzez” właściwości psychiki pedagoga [wgląd i refleksyjność]) mogą obecnie spotykać się z zarzutem spekulatywności. Zawsze jednak inspirującą wartością dla tzw. decydentów oświatowych powinna mieć propagowana przez Junga „niezgodna na sprowadzanie procesu kształcenia do technicznej racjonalności, akcentowanie roli symboliki i fantazji, podkreślanie konstruktywnej, «energotwórczej» roli uczniowskich niepowodzeń” (Mayes, 2005a). Zasadnicze znaczenie – właśnie dla rozważań nad ograniczeniami edukacji pojmowanej na wzór ekonomicznego zysku – należy przypisać oryginalnej idei typów psychologicznych Junga. Oferuje ona możliwość wyjaśnienia, dlaczego obecnie realizowana polityka oświatowa nie sprzyja „pełnemu rozwojowi ucznia”, rozumianemu jako integracja wszystkich dziedzin psychicznego doświadczenia. Jungowska idea typów, akcentując przekonanie o „możliwości i konieczności holistycznego pojmowania człowieka” (Ledzińska, 2009), znalazła swe odzwierciedlenie w zupełnie współczesnych studiach nad „połączeniami” inteligencji z osobowością (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2004) oraz poszukiwaniem nowych konstruktywów z pogranicza obu sfer, takich jak inteligencja emocjonalna, inteligencja społeczna czy style myślenia (por. Ledzińska, 2000; Matczak, 2001; Zajenkowski, 2009).

## TYPY PSYCHOLOGICZNE JUNGA W KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM

Teoria typów psychologicznych Junga (1921/1997) dotyczy preferencji człowieka co do sposobu, w jaki odbiera on informacje oraz formułuje sądy, oceny, konkluzje na temat zdobytych danych. Procesy te, będące poznawczą bazą osobowości (Myers, 1993; Nosal, 1992), zachodzą dzięki czterem podstawowym funkcjom psychicznym: intuicji, doznaniu, myśleniu i uczuciom. Wszystkie te funkcje dane są każdemu człowiekowi, jednak wykorzystywane w niejednakowym stopniu w indywidualnym procesie rozumienia siebie i świata.

W przypadku odbioru informacji (percepcji) jednostka może bardziej aktywizować analityczne doznanie lub globalną intuicję. Preferujący funkcję doznania ufają danym dostępnym zmysłowo, przedkładają doświadczenie nad przekaz teoretyczny, systematycznie, krok po kroku, z licznymi korektami, budują reprezentacje poznawcze. Stosujący intuicję przetwarzają dane całościowo, w trybie dedukcyjnym, wychwytyją symboliczne, abstrakcyjne zależności. Z kolei ocena tego, „co otrzymane”, odbywa się poprzez uaktywnienie jednej z możliwych funkcji: myślenia lub uczuć. Ocena opierająca się na myśleniu uwzględnia kryteria zewnętrzne, bezosobowe. Dąży do obiektywizacji poprzez odwołanie się do zasad logiki i powszechnie uznawanych wartości (np. sprawiedliwości). Uczucia rozumiane są jako preferencja do formułowania sądów subiektywnie, w kontekście personalnym, akcentowania znaczenia dokonanych wyborów dla siebie i innych ludzi (Carlson, 1980; Dudek, 2002; Lawrence, 1993; Ledzińska, 2009; Lueder, 1983; Nosal, 1992; Sak, 2004).

W rozumieniu Junga (1921/1997) konfiguracja dominującej funkcji zarówno na poziomie percepcji, jak i oceny informacji, wyznacza typ psychologiczny. Możliwe są zatem cztery wzorce preferencji: doznaniowo-uczuciowy (S-F), doznaniowo-myślowy (S-T), intuicyjno-uczuciowy (N-F) oraz intuicyjno-myślowy (N-T). Przynależność do określonego typu nie tylko określa sposób, w jaki jednostka dysponuje własnymi zasobami po-

znawczymi, wyznacza także specyficzne preferencje odnośnie do przejawianych potrzeb, upatrywania źródeł motywacji, wyznawanych wartości, zainteresowań i nawyków (Lueder, 1983, s. 6). Wydaje się zatem zrozumiałe, że stanowisko teoretyczne Junga stanowi wartościową perspektywę analiz dla psychologów edukacyjnych, ukazując, że istota zróżnicowania między uczniami nie może być sprawdzona do ilościowych wskaźników. Zdaniem Isabel Myers (1993, s. 105) „ważne jest zróżnicowanie jakościowe, ów specyficzny, związany z typem, wzorec zdolności, motywacji, stylów uczenia się i pojmowania sukcesów szkolnych”.

Dane zawarte w literaturze przedmiotu (Hanson, 1996; Lawrence, 1993; Mayes, 2005a; 2005b) pozwalają na syntetyczną charakterystykę czterech typów psychologicznych w kontekście edukacyjnym (tabela 1).

Wydaje się, że proces edukacji, zwieńczony egzaminem zewnętrznym, preferuje uczniów reprezentujących typ doznaniowo-myślowy (S-T). Już sposób pojmowania celu uczenia się przez tych uczniów – jak najlepsze wykonanie – jest spójny z centralistyczną tendencją nastawienia na wynik. Subiektywnie odczuwane wzmocnienie (rejestracja postępów w wyniku powtórek i ćwiczeń) wzbudza motywację do wielokrotnych wykonania testów próbnych zgodnie ze wskazówkami nauczyciela. Struktura samego testu, rozpisana na kolejne zadania, odpowiada ich analitycznej percepcji, opartej na przetwarzaniu sekwencyjnym, zorientowanym fragmentarycznie. Dostarczone w zadaniu dane odbierane są jako jednoznaczne, sposób ich przetwarzania zaś jest zdeterminowany przez „apersonalną” logikę analizy. Z tych powodów uczniowie o typie doznaniowo-myślowym mogą mieć wielkie szanse formułowania odpowiedzi „synonimicznych wobec modelu oceniania”, tym samym – uzyskania sukcesu edukacyjnego.

Szansy te wydają się zmniejszać w odniesieniu do typu intuicyjno-myślowego (N-T). W tym przypadku, chociaż przebieg czynności umysłowych zależy od myślenia formalno-logicznego, to jednak organizacja poznawania ma charakter globalny, skokowy, dedukcyjny.

Tabela 1. Charakterystyka typów psychologicznych Junga w kontekście edukacyjnym

Intuicja (N)			
Myślenie (T)	<p>Uczniowie N-T: preferują sytuacje, które odnoszą się do znaczeń i relacji między danymi, ideami. Poszukują wyjaśnień w kategoriach przyczyn i skutków. Lubią problemy wymagające logiki, argumentowania.</p> <p><b>Cel uczenia się:</b> zrozumienie.</p> <p><b>Wzmocnienie:</b> uzyskanie możliwości do zademonstrowania własnych argumentów.</p> <p><b>Pojmowana rola nauczyciela:</b> zachęcanie do formułowania wyjaśnień i uzasadnień.</p> <p><b>Ulubiony rodzaj pytań nauczyciela:</b> dlaczego?, jaka jest twoja hipoteza?, w jaki sposób doszedłeś do tego wniosku?</p>	<p>Uczniowie N-F: preferują sytuacje, które stawiają nowe wyzwania, wymagają fantazji, twórczego podejścia, wieloaspektowej analizy zadania, niezwykłych zastosowań istniejącej wiedzy do nowych i odmiennych sytuacji.</p> <p><b>Cel uczenia się:</b> poszukiwanie wyzwań.</p> <p><b>Wzmocnienie:</b> znalezienie problemu tam, gdzie inni go nie dostrzegają.</p> <p><b>Pojmowana rola nauczyciela:</b> aranżowanie wyzwań.</p> <p><b>Ulubiony rodzaj pytań nauczyciela:</b> co by było, gdyby?, znajdź metaforę dla...</p>	Uczucia (F)
	<p>Uczniowie S-T: preferują sytuacje, które koncentrują się na faktach, uporządkowaniu, powtórkach, demonstracjach, a także dotyczą manipulacji na fizycznie dostępnych obiektach. Chcą wiedzieć dokładnie, czego się od nich oczekuje, potrzebują częstych informacji zwrotnych.</p> <p><b>Cel uczenia się:</b> jak najlepsze wykonanie, biegłość.</p> <p><b>Wzmocnienie:</b> rejestracja postępów w wyniku wykonywanych ćwiczeń.</p> <p><b>Pojmowana rola nauczyciela:</b> dostarczenie informacji i wskazówek.</p> <p><b>Ulubiony rodzaj pytań nauczyciela:</b> kto?, co?, gdzie?, kiedy?, jak?</p>	<p>Uczniowie S-F: preferują sytuacje, które odwołują się do osobistych standardów, relacji interpersonalnych, angażują empatię i wzajemne wsparcie. Oczekują zainteresowania i podtrzymywania go przez nauczyciela oraz rówieśników. Najlepiej uczą się poprzez osobiste uczestnictwo.</p> <p><b>Cel uczenia się:</b> „zainwestowanie w siebie”.</p> <p><b>Wzmocnienie:</b> odczucie osobistego stosunku do zadania.</p> <p><b>Pojmowana rola nauczyciela:</b> wzbudzenie zainteresowania materiałem.</p> <p><b>Ulubiony rodzaj pytań nauczyciela:</b> akcentujący „zaimiek osobowy”: jak TY poradziłeś sobie?, co TY o tym sądzisz?</p>	
Doznanie (S)			

Tym samym wytwór poznawczy może wykraczać poza obszar przewidywany w modelu oceny. Szczególnie niekorzystną wydaje się jednak sytuacja obu typów preferujących uczucie jako drogę oceny informacji. Przejawiana tendencja do subiektywizowania może prowadzić do modyfikacji znaczenia i zakresu odbieranych faktów. Własne kryteria, wywodzące się z indywidualnych konotacji, mogą mieć zatem większe znaczenie niż zasady logiki czy wiedzy ogólnej. Wynikająca stąd skłonność do „odczytywania między wierszami”, tak właściwa dla typów intuicyjno-uczuciowych (Mayes, 2005b, s. 337), skutkuje odnajdywaniem niejednoznaczności w pozornie konwer-

gencyjnym materiale. Osoby te odwołują się do fantazji, wyobraźni, stosują zindywidualizowane metafory, dedukują, lecz w tym przypadku „z wykorzystaniem pewników oczywistych dla podmiotu” (Nosal, 1992, s. 18).

Standardowy, apersonalny test nie wydaje się korzystny dla typów doznaniowo-uczuciowych (S-F) dodatkowo w tym sensie, że nie uwzględnia zasadniczego ukierunkowania ich procesu uczenia się: zainwestowania w siebie. Uczniowie ci, najlepiej funkcjonujący w przypadku odczucia osobistego stosunku do zadania, mogą być wręcz zniechęceni do rozwijania własnych zainteresowań, zwłaszcza gdy wykraczają one poza podstawy programowe.



## IMPLIKACJE ROZWOJOWE

Nasuwa się przypuszczenie, że wprowadzenie testów zewnętrznych, jako odpowiedź na poszukiwanie policzalnego wskaźnika efektywności procesu edukacji, nie stanowi impulsu do „pełnego rozwoju ucznia”. Pełny rozwój – w ujęciu Junga – należy rozumieć jako uzyskanie komplementarności funkcji psychiki i zrównoważenie ich energetycznej dominacji (Ledzińska, 2009). „Jest to proces trudny, gdyż już same wymogi społeczne powodują, że człowiek najwcześniej i najchętniej różnicuje tę funkcję, do której z natury jest uzdolniony albo która użycza mu najskuteczniejszych środków niezbędnych do odniesienia przezeń sukcesu społecznego” (Jung, 1921/1997, s. 501). Jak się wydaje, system edukacyjny uaktywnia i wzmacnia ukierunkowanie psychiki na doznawanie i myślenie. Tym samym przygotowuje do zmysłowego odbioru danych oraz określenia ich obiektywnego znaczenia. Kreuje ludzi-obszerników, którzy „preferują fakty i oczekują faktów, licząc na to, że z mozaiki danych wyłoni się jakiś wzór” (Nosal, 2007, s. 70). Są to funkcje i preferencje ważne, lecz zapewniające co najwyżej dobre przystosowanie się do powszechnie przyjętych, uznanych reguł. Uzyskanie pełnego, doskonałego obrazu rzeczywistości możliwe jest jedynie poprzez zaangażowania wszystkich czterech funkcji: także uczucia, które ukazuje nam wartość zjawiska, oraz intuicji, która podsuwa przypuszczenia i przecucia. Ostatnie z wymienionych pomocne są w odnalezieniu indywidualnego sensu egzystencji, lecz ich szczególne uaktywnienie nie ułatwia odniesienia sukcesu edukacyjnego w postaci wysokiego wyniku testu. Trudno uznać taką konkluzję za korzystną dla rozwoju młodego człowieka.

Teoria Junga pozwala wyjaśnić, iż wymogi edukacyjne, podporządkowane mierzalnym wskaźnikom, są jednostronne, gdyż gratyfikują odniesienia obiektywne, abstrahujące od subiektywnych doświadczeń i emocji. Należy w tym miejscu odwołać się do przestrogi Junga, iż „obiektyw, przez który widzimy i interpretujemy siebie i wszechświat, jest w ostatecznym rozrachunku po prostu jednym z wielu

obiektywów” (Jung, 1971, s. 371). Wydaje się zatem, że opisany „edukacyjny stan rzeczy” tworzy ryzyko fragmentaryzacji rozwoju (rozumianej jako brak integracji wszystkich dziedzin doświadczenia psychicznego), co budzi napięcie, skłania do stosowania projekcji oraz przybierania maski. Wskazuje, że istnieje lepszy i gorszy sposób dysponowania własnymi zasobami psychicznymi. W tym sensie pozostaje w sprzeczności z nadrzędną, metaforyczną tezą Junga, iż rozwój to indywidualna podróż, a nie konkretna droga do wyznaczonego portu (za: Mayes, 2005a, s. 35).

## POSTULATY EDUKACYJNE

Nie było celem prezentacji idei typów psychologicznych sformułowanie apelu o podjęcie działań w kierunku dostosowania procesu kształcenia do preferencji poznawczych poszczególnych uczniów. Wręcz przeciwnie – takie ujęcie, jako utrwalanie aktywności pewnej tylko funkcji zamiast dążenia do integracji przeciwstawnych tendencji, stanowiłoby zaprzeczenie idei Junga. Właściwym jej wyrazem są natomiast postulaty tworzenia takich sytuacji edukacyjnych, które neutralizowałyby konieczność oparcia się na jednej tylko orientacji (Hanson, 1996) lub – jeszcze trafniej – wymagałyby jednoczesnego zaangażowania „czterech funkcji” (Earl, 2001). Rodzimy system edukacyjny postulaty te czyni nieracjonalnymi. Utożsamiając sukces szkolny z wynikiem testu zewnętrznego, preferuje jednostronność funkcjonowania poznawczego nie tylko w trakcie egzaminów po kolejnych etapach kształcenia. Problem wydaje się o wiele głębszy, gdyż duża schematyczność i powtarzalność z roku na rok zadań testowych powoduje podporządkowanie całego, kilkusetletniego procesu kształcenia wymogom egzaminów zewnętrznych (Turska, 2009a). „Pokusa łatwego zysku”, jak określa Konarzewski (2008, s. 4) zwiększenie w procesie kształcenia umiejętności dających się opanować małym kosztem, a przynoszących duży zysk w egzaminie testowym, została uruchomiona

od dawna (Konarzewski, 2004) i się intensyfikuje (Turska, 2009a; 2009b). „Egzamin testowy w coraz większym stopniu mierzy czas i wysiłek poświęcony przez szkołę przygotowaniu uczniów do egzaminu” (Konarzewski, 2008, s. 26). Przejawia się to m.in. dostosowywaniem programu kształcenia do oczekiwanych wymagań egzaminacyjnych czy – co niepokoi szczególnie – upodobnieniem oceniania wewnętrznego do kryteriów stosowanych podczas egzaminu zewnętrznego. Takie działanie nauczycieli można określić jako racjonalne, gdyż podnosi prawdopodobieństwo uzyskania gratyfikacji (zarówno przez ucznia, jak i pedagoga oraz całą placówkę szkolną). Najpilniejszym zadaniem wydaje się zatem modyfikacja testów zewnętrznych eliminująca

dotychczasową schematyczność. Dopiero nieprzewidywalność zadań egzaminacyjnych może stopniowo modyfikować „pragmatyczny” proces kształcenia i w rezultacie pomóc przywrócić:

- właściwe relacje pomiędzy kształceniem a egzaminowaniem (obecnie, jak się wydaje, kształcenie służy przede wszystkim egzaminowaniu) oraz
- autonomiczną rolę codziennych, bieżących sytuacji dydaktycznych (oraz zasad wewnętrznego oceniania, niepodporządkowanych zero-jedynkowej logice ewaluacji zewnętrznej), konstruowanych przez nauczyciela ze względu na pełnię rozwoju ucznia, a nie tylko pod kątem doraźnego sukcesu edukacyjnego.

## PRZYPIS

<sup>1</sup> Suma punktów uzyskanych za wypracowanie nie może jednak przekroczyć 50 (Grabowiecka, Czarnecka-Cicha, 2008, s. 14).

## BIBLIOGRAFIA

- Bulska T. (2004), *Oswajanie nowej matury: język polski*. Kraków: Okręgowa Komisja Egzaminacyjna.
- Carlson R. (1980), Studies of Jungian Typology: II. Representations of the Personal World. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 801–810.
- Chamorro-Premuzic T., Furnham A., (2004), A Possible Model for Understanding the Personality-intelligence Interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249–264.
- Czerniawska E. (1999), *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata R. (2006a), Efektywność nauczania w gimnazjach miasta X. Analiza edukacyjnej wartości dodanej. *Biuletyn Badawczy CKE*, 8, 28–38.
- Dolata R. (2006b), Edukacyjna wartość dodana w komunikowaniu wyników egzaminów zewnętrznych. Egzamin. *Biuletyn Badawczy CKE*, 8, 9–20.
- Dudek E. (2002), *Podstawy psychologii Junga*. Warszawa: Eneteia.
- Earl M. (2001), Shadow and Spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 6, 3, 278–288.
- Grabowiecka L., Czarnecka-Cicha B. (2008), *Osiągnięcia maturzystów w roku 2008. Komentarz do zadań z przedmiotów humanistycznych*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Hanson J.R. (1996), *Metacognition: Strategies for "Fourthought"*. Paper presented at the Annual Conference and Exhibit of the National Middle School Association, Baltimore, MD. October 31–November 3.
- Informator maturalny od 2005 roku. Język polski* (2003), Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Sportu.
- Jung C.G. (1921/1997), *Typy psychologiczne*. Warszawa: Wrota „KR”.
- Jung C.G. (1954), *The Development of Personality: Papers on Child Psychology, Education, and Related Subjects*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jung C.G. (1971), *Collected Works*, vol. 6. R.F.C. Hull, Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Konarzewski K. (2004), Egzamin zewnątrz – czy mają pleć? [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Pleć i rodzaj w edukacji*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi.
- Konarzewski K. (2008), *Przygotowanie uczniów do egzaminu: pokusa łatwego zysku. Raport badawczy*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Lawrence G.D. (1993), *People Types and Tiger Stripes*. Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type.
- Ledzińska M. (2000), O niektórych problemach łączenia inteligencji i osobowości. *Psychologia Wychowawcza*, 57, 1–10.
- Ledzińska M. (2009), *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Lueder D.C. (1983), *A Study of the Relationship between Elementary School Principal's Psychological Type and Perceived Problem-Solving Strategies*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Nashville, TN, November 16.
- Łuczyński J. (2009) Nauczanie, wychowanie, opieka, czyli dlaczego szkoły w tak nikłym stopniu zaspokajają potrzeby rozwojowe swoich uczniów? [w:] Stymulowanie rozwoju uczniów – edukacyjne możliwości i ograniczenia. *Sekcja Psychologii Rozwojowej PTP, Biuletyn*, 7, 11–20.
- MacBeath J. (2007) Wykład inauguracyjny. Forum *Jakość w Edukacji a Samoocena Szkoły*, Kraków, 13 lutego 2007.
- Mateczak A. (2001), Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość. *Studia Psychologica UKSW*, 2, 157–174.
- Mayes C. (2005a), Ten Pillars of a Jungian Approach to Education. *Encounter*, 18, 30–41.
- Mayes C. (2005b), The Teacher as Shaman. *Journal of Curriculum Studies*, 3, 329–348.
- Myers I.B. (1993), Taking Type Into Account In Education [w:] G.D. Lawrence (red.). *People Types and Tiger Stripes*. Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type.
- Nosal C. (1992), *Diagnoza typów umysłu*. Warszawa: PWN.
- Nosal C. (2007), Psychologia poznania naukowego – umysły i problemy. *Nauka*, 2, 57– 76.
- Sak U. (2004), A Synthesis of Research on Psychological Types of Gifted Adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 70–79.
- Turska D. (2009a), Edukacja podporządkowana egzaminom zewnętrznym – próba bilansu zysków i strat. Stymulowanie rozwoju uczniów – edukacyjne możliwości i ograniczenia. *Sekcja Psychologii Rozwojowej PTP, Biuletyn*, 7, 55–61.
- Turska D. (2009b), Creative Secondary School Pupil or Inevitable Candidate for University studies? Reflection Thinking of External Exam for Secondary School Certificate [w:] S. Popek, E. Bernacka, C. Domański, E. Gawda, D. Turska, A. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe perspektywy. Psychology of creativity – new approaches*, 336–343. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zajenkowski M. (2009), Różnice i pomosty między inteligencją a osobowością [w:], M. Ledzińska, M. Zajenkowski (red.), *Z badań nad pograniczem intelektu i osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.



## Rozwój poznawczo-społeczny dziecka w świetle oczekiwań interpersonalnych rodziców i nauczycieli

SŁAWOMIR TRUSZ

Instytut Nauk o Wychowaniu  
Uniwersytet Pedagogiczny  
Kraków

### STRESZCZENIE

*Jakość rozwoju poznawczego i społecznego dziecka, a w konsekwencji – procesu edukacji dziecka, jest w dużym stopniu określana przez nietrafne, to jest zbyt niskie lub zbyt wysokie, oczekiwania rodziców i/lub nauczycieli. Zjawisko to jest szczególnie wyraźne wśród dzieci rzekomo zaburzonych w sferze funkcjonowania poznawczego i/lub społecznego, gdy oczekiwane ograniczenia poznawcze, emocjonalne lub behawioralne, za sprawą mechanizmu samospełniającego się proroctwa, mogą przekształcić się w rzeczywistość niepełnosprawność. Analizując relację między fałszywymi oczekiwaniami a osiągnięciami dzieci, badacze udowadniają, że nawet niewielki rozmiar efektu, rzędu  $r = 0,2$ , obserwowany zazwyczaj w badaniach nad zjawiskiem oczekiwań, oznacza wzrost lub spadek dynamiki rozwoju poznawczego i społecznego wśród 10% dzieci obdarzanych zróżnicowanymi oczekiwaniami. W artykule omówiono wyniki klasycznych oraz współczesnych badań dotyczących wpływu zróżnicowanych oczekiwań interpersonalnych na osiągnięcia rozwojowe dzieci oraz mechanizmy, za których pomocą można wyjaśniać wyżej wskazane relacje.*

**Słowa kluczowe:** rozwój dziecka, edukacja, oczekiwania, samospełniające się proroctwa

### WPROWADZENIE

W kontaktach z ludźmi tworzymy na ich temat oczekiwania, które na najbardziej podstawowym poziomie funkcjonowania społeczno-poznawczego pełnią funkcję przystosowawczą. Negatywne są źródłem reakcji awersyjnych, pozytywne zaś skłaniają do poszukiwania kontaktu z osobami, które mogą poprawić naszą sytuację. „Zasadniczym celem umysłów jest przedstawianie przyszłości”, stwierdza Daniel Dennett, dodając, że kluczem do jej kontrolowania jest zdolność „śledzenia, a nawet przewidywania istotnych cech środowiska, stąd też wszystkie umysły są, w swej istocie, maszynami służącymi do przewidywania” (Dennett, 1991, s. 177).

W tym świetle analiza relacji między dzieckiem a rodzicem, uczniem a nauczycielem czy rówieśnikami w klasie szkolnej, bez uwzględniania oczekiwań, wydaje się niepełna, a wyprowadzane z niej wnioski bezpodstawne (Olson, Roese, Zanna, 1996). Przykładowo w rodzinie oraz w szkole czynnik oczekiwań pozwala przewidywać reakcje zdziwienia/niezadowolenia rodziców i nauczycieli, gdy dzieci zachowują się niezgodnie ze stereotypami płci, oraz wyjaśniać niższe osiągnięcia dziewcząt z przedmiotów przyrodniczych, a w konsekwencji wyraźną nadreprezentację chłopców na studiach politechnicznych, dziewcząt zaś na studiach humanistycznych (Eccles,

Jacobs, Harold, 1990; Jussim, Eccles, Madon, 1996; badania prowadzone w polskich szkołach, por. Turska, Bernacka, 2010).

Odwołując się do oczekiwań, można także wyjaśniać odmienne traktowanie wybranych uczniów przez nauczycieli oraz rówieśników (np. częstsze chwalenie *versus* częstsze krytykowanie). Na podstawie znajomości oczekiwań interpersonalnych da się również przewidywać dysproporcje w rozwoju poznawczym i społecznym uczniów, rejestrowane za pomocą różnych testów, np. Lorge-Thorndike'a (Harris, Rosenthal, 1985; Harris i in., 1992; Spitz, 1999).

### **OŚIĄGNIĘCIA UCZNIÓW JAKO EFEKT SAMOSPEŁNIAJĄCYCH SIĘ OCZEKIWAŃ NAUCZYCIELI**

Pod koniec lat 50. XX wieku podjęto program badawczy, w ramach którego analizowano procesy zaangażowane w powstawanie efektu samospełniających się proroctw. Zjawisko to występuje, gdy pierwotnie nietrafne definicje sytuacji (oczekiwania), za sprawą mniej lub bardziej intencjonalnych zachowań ludzi, po czasie przekształcają się w rzeczywistość (Trusz, 2010a).

Po raz pierwszy sprawczą moc oczekiwań w relacjach nauczyciel–uczeń udało się zweryfikować doświadczalnie w kontrowersyjnym eksperymencie Pigmaliona (Rosenthal, Jacobson, 1968/1992). Badanie przeprowadzono w Oak School – jednej z amerykańskich szkół podstawowych. W fazie pretestu wszystkich uczniów przebadano niewerbalnym testem inteligencji TOGA J.C. Flanagana, którego wyniki są niezależne od wiedzy i umiejętności szkolnych. Następnie wszystkich nauczycieli poinformowano, że uzyskane w nim rezultaty rzekomo służą do prognozowanie „rozkwitu” intelektualnego uczniów w ciągu kolejnych miesięcy nauki. W szkole znajdowało się 18 klas, po trzy na każdym z sześciu poziomów. Z każdej klasy wylosowano ok. 20% dzieci, przypisując je do grupy eksperymentalnej. Pozostałe włączono do

grupy kontrolnej. Oczekiwaniami nauczycieli manipulowano poprzez dostarczenie im list z nazwiskami wylosowanych dzieci, które rzekomo uzyskały wysokie wyniki w teście „rozkwitu” intelektualnego.

Po ośmiu miesiącach nauki uczniowie po raz kolejny rozwiązywali test TOGA. Zgodnie z hipotezą samospełniającego się proroctwa okazało się, że dzieci, od których oczekiwano rozwoju ilorazu inteligencji, uzyskały znacząco wyższe rezultaty w porównaniu z uczniami z grupy kontrolnej (średnio o 3,8 pkt;  $p < 0,05$ , dla 18 klas). Najsilniejszy wpływ fałszywych oczekiwań nauczycieli na rozwój zdolności umysłowych dzieci zarejestrowano w klasie I, gdzie średni wzrost ilorazu inteligencji w grupie eksperymentalnej wyniósł 27,4 pkt, w warunkach kontrolnych zaś 12 pkt. Podobnie w klasie II dzieci rzekomo rozkwitające zyskały średnio 16,5 pkt, uczniowie z grupy kontrolnej zaś 7 pkt (w obu przypadkach różnice istotne;  $p < 0,05$ ). Warto podkreślić, że różnica 15,4 pkt ilorazu inteligencji, zarejestrowana u uczniów klasy I, odpowiada wartości jednego odchylenia standardowego w standaryzowanych testach inteligencji, co oznacza, że dzieci, które rozpoczęły badanie, znajdując się w grupie uczniów o przeciętnej inteligencji, po zaledwie ośmiu miesiącach nauki przechodziły do grupy uczniów o ponadprzeciętnym ilorazie inteligencji.

Pod koniec roku szkolnego nauczycieli poproszono także o ocenę różnych zachowań szkolnych dzieci z grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Na tle grupy kontrolnej uczniowie „rozkwitający” jawili się jako „mający większą szansę na odniesienie sukcesu w przyszłości, bardziej interesujący, prezentujący większą ciekawość intelektualną i bardziej szczęśliwi” (Rosenthal, Jacobson, 1968/ 1992, s. 108). Co ciekawe, u dzieci z grupy kontrolnej również zaobserwowano znaczny wzrost ilorazu inteligencji, np. w klasie I średnio o 12 pkt, w klasie II zaś o 7 pkt. Paradoksalnie jednak, im bardziej zyskiwały one na inteligencji, tym gorzej były oceniane przez nauczycieli pod względem przystosowania społecznego oraz wrażliwości.

## REPLIKACJE EKSPERYMENTU PIGMALIONA – DALSZE DANE DOTYCZĄCE WPŁYWU OCZEKIWAŃ NA ROZWÓJ INTELEKTUALNY DZIECKA

Eksperyment Pigmaliona stał się źródłem inspiracji dla wielu badaczy, którzy starali się powtórzyć uzyskane w nim rezultaty. Do końca ubiegłego wieku przeprowadzono około 500 tego typu replikacji (Rosenthal, 2002). Co do wartości materiału dowodowego potwierdzającego tezę, że nietrafne oczekiwania interpersonalne są źródłem istotnych zmian ilorazu inteligencji dzieci, zdania eksperymentalnych

psychologów społecznych oraz psychologów edukacji są podzielone (por. dyskusja w Trusz, 2010a).

Dokonując przeglądu badań wykonanych do 1974 roku, Herman Spitz (1999) zauważył, że na 19 eksperymentów jedynie w trzech udało się wykazać znaczący wpływ oczekiwań nauczycieli na rozwój inteligencji dzieci. Odwołując się do ustaleń Spitz, w tabeli 1 zestawiono wspomniane wyżej eksperymenty wraz z informacją o: (1) autorze badań, (2) próbie, (3) technice wywoływania oczekiwań, (4) czasie trwania eksperymentu i wykorzystanym teście do badania ilorazu inteligencji, (5) uzyskanych wynikach.

**Tabela 1.** Replikacje eksperymentu Pigmaliona, sprawdzające hipotezę wpływu nietrafnych oczekiwań na rozwój inteligencji uczniów (na podstawie Spitz, 1999, modyfikacja własna)

Badanie	Próba	Procedura manipulacji oczekiwaniami	Czas trwania / Test IQ	Efekt
Flowers, 1966 (rozprawa doktorska)	Dwie z klasy VII, status społeczno-ekonomiczny (SES) niski	Dzieci z grupy eksperymentalnej umieszczone w grupie o wyższych zdolnościach, niż wynikałoby to z obiektywnych cech dzieci.	Rok szkolny / Otis	W jednej z dwóch klas dzieci z grupy eksperymentalnej zyskują 2 pkt, dzieci z grupy kontrolnej tracą 3 pkt ( $p < 0,05$ ).
Anderson, Rosenthal, 1968	Chłopcy opóźnieni umysłowo w wieku od 9. do 16. roku życia	Wprowadzeni w błąd opiekunowie. Połowa grupy eksperymentalnej ( $N = 6$ ) nauczana również indywidualnie.	8 tygodni / TOGA (ukryty)*	Brak różnic w inteligencji ogólnej pomiędzy grupą eksperymentalną a kontrolną (brak efektu). Dodatkowo, osoby badane nauczane indywidualnie tracą 10 pkt w skali rozumowania.
Conn i in., 1968	Uczniowie klas I–VI; SES wyższy–średni	Tak samo jak u Rosenthala, Jacobson, 1968/1992	4 miesiące (drugi semestr) / TOGA (ukryty)	Brak statystycznie istotnych różnic. Różnice rok później w nieoczekiwanym kierunku.
Evans, Rosenthal, 1969	Uczniowie klas I–VI, SES wyższy–średni	Tak samo jak u Rosenthala, Jacobson, 1968/1992	Rok szkolny / TOGA	Brak różnic w inteligencji ogólnej między grupą eksperymentalną a kontrolną. Różnice międzypłciowe w wynikach podskali rozumowania.
Claiborn, 1969 (oparte na rozprawie doktorskiej)	Uczniowie klas I, SES średni	Tak samo jak u Rosenthala, Jacobson, 1968/1992	2 miesiące (drugi semestr) / TOGA (ukryty)	Brak istotnego wpływu (ale wszystkie średnie wartości pomiaru IQ wyższe).

José, 1969 (rozprawa doktorska)	Uczniowie klas I–II, 7 szkół, SES zróżnicowany	Tak samo jak u Rosenthala, Jacobson, 1968/1992.	16 tygodni / TOGA (ukryty)	Brak istotnych różnic.
Kester, 1969 (rozprawa doktorska)	Uczniowie klas VII, 6 szkół, SES średni	Falszywa informacja podana nauczycielom na temat IQ dzieci z grupy eksperymentalnej.	9 tygodni / Otis-Lennon	Brak istotnego wpływu.
Maxwell, 1970 (rozprawa doktorska)	Uczniowie klas II i IV, prawdopodobnie średni SES	Falszywa informacja podana nauczycielom na temat IQ dzieci z grupy eksperymentalnej.	7 miesięcy / Stanford-Binet	Wzrost o 5,59 w grupie eksperymentalnej istotnie wyższy niż w grupie kontrolnej.
Keshock, 1970 (rozprawa doktorska)	Uczniowie czarnoskórzy klas II–V, SES niski	Falszywa informacja podana nauczycielom na temat IQ dzieci z grupy eksperymentalnej.	9 miesięcy / Stanford-Binet	Brak istotnych zmian w średnich IQ w przypadku grupy eksperymentalnej lub kontrolnej.
Ginsburg, 1970 (rozprawa doktorska)	5 uczniów o niższym, 5 o średnim SES oraz uczniowie klasy I, SES wyższy	Falszywa informacja podana nauczycielom na temat IQ dzieci z grupy eksperymentalnej.	Rok szkolny / TOGA	Brak istotnego wpływu. Rozwój IQ we wszystkich grupach.
Grieger, 1970 (rozprawa doktorska)	Uczniowie klas I–III, SES niższy i średni	W taki sam sposób jak u Rosenthala, Jacobson, 1968/1992.	2 miesiące / California Test of Mental Maturity	Brak istotnego wpływu. Rozwój IQ we wszystkich grupach.
Henrikson, 1970	Uczestnicy programu „Dobry Start” obecni w przedszkolu	Falszywa informacja podana nauczycielom, że dzieci znajdują się w najwyższej „ćwiartce”.	Rok szkolny / Slosson	Brak istotnego wpływu.
Fleming, Anttonen, 1971b	Uczniowie klasy II, 22 szkoły, SES niższy i średni	Falszywa informacja podana nauczycielom na temat IQ dzieci z grupy eksperymentalnej.	Rok szkolny / Kuhlman-Anderson	Brak istotnego wpływu. Rozwój IQ we wszystkich grupach.
Fielder, Cohen, Feeney, 1971	Uczniowie z 36 klas I–VI, w 24 klasach duża liczba uczniów pochodzenia latynoskiego	W taki sam sposób jak u Rosenthala, Jacobson, 1968/1992.	4 miesiące w dwóch semestrach / TOGA (ukryty)	Brak istotnego wpływu.
Fine, 1972 (rozprawa doktorska)	Uczniowie klas II, 5 szkół, niski SES	Falszywa informacja przekazywana nauczycielom na temat zdolności czytania uczniów z grupy eksperymentalnej.	Drugi semestr / Cognitive Abilities Test	Brak istotnego wpływu na IQ (lub czytanie). Rozwój IQ w obu grupach.
Pellegrini, Hicks, 1972	Szkoła podstawowa, niski SES, 70–80% amerykańskie pochodzenia meksykańskiego	Wprowadzana indywidualnym opiekunom informacja na temat IQ dzieci z grupy eksperymentalnej.	17 tygodni / Peabody + podskala Wechslera	Istotny wzrost tylko wtedy, gdy opiekunowie byli zapoznani z treścią testu IQ.

Rosenthal, Baratz, Hall, 1974	Uczniowie klas I–VI, 96% niski SES, dzieci czarnoskóre	Falszywa informacja przekazywana nauczycielom na temat „potencjału kreatywności” badanych osób.	Rok szkolny / TOGA (ukryty)	Brak istotnego wpływu na inteligencję ogólną w przypadku połączonych grup. Uczniowie z klasy V z grupy eksperymentalnej uzyskują lepszy wynik niż uczniowie z grupy kontrolnej.
Sutherland Goldschmid, 1974	Uczniowie klas I–II, 3 szkoły, średni SES	Porównanie ocen nauczycieli ze zmianami IQ.	5 miesięcy / 4 podtesty Wechslera + Lorge-Thorndike	Brak wpływu na rozwój IQ uczniów rzekomo lepszych

\* Określenie „ukryty” dotyczy informacji co do prawdziwego przeznaczenia testu.

Dla odmiany, Monika Harris i Robert Rosenthal, broniąc wyników eksperymentu *Pigmaliona*, przekonują, że kumulatywne analizy zbiorcze, „liczące obecnie ponad 400 badań, nie tylko pokazują, że efekty oczekiwań interpersonalnych występują (ze śladową wielkością  $p$ ), ale również ich wielkości mają istotne, praktyczne znaczenie” (Harris, Rosenthal, 1985, s. 363). Ostatecznie badaczom udało się ustalić, że średnia wielkość wpływu oczekiwań nauczyciela na osiągnięcia intelektualne uczniów waha się od przeciętnego, w warunkach naturalnych, do dużego, w badaniach eksperymentalnych. Według Jere Brophy’ego (1983) czynnik oczekiwań tłumaczy od 3 do 10% wariacji osiągnięć szkolnych dzieci, przy czym jego wpływ może utrzymywać się przez kilka kolejnych lat nauki dziecka w szkole, nawet jeśli utraciło ono kontakt z tendencyjnym nauczycielem (Smith, Jussim, Eccles, 1999).

### WPLYW OCZEKIWAŃ INTERPERSONALNYCH NA ROZWÓJ I FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE DZIECI W KLASIE SZKOLNEJ

Nieuzasadnione oczekiwania interpersonalne mogą oddziaływać również na inne, poza inteligencją, zmienne osiągnięć dzieci. Jedną z nich są zachowania w grupie rówieśniczej, których charakter (np. wrogość *versus* przyja-

źność) może świadczyć o poziomie przystosowania społecznego dzieci.

Rozwijane przez nauczyciela wyobrażenia na temat wybranych dzieci w klasie szkolnej mogą wpływać na ich relacje z rówieśnikami. W jednym z pierwszych badań nad efektem *Golema*, tj. negatywną odmianą efektu samospełniających się proroctw, Ray Rist (1970) przez trzy lata prowadził obserwację tych samych czarnoskórych uczniów jednej z amerykańskich szkół podstawowych. Po zaledwie ośmiu dniach od rozpoczęcia zajęć w klasie „0” nauczycielka (również czarnoskóra) podzieliła dzieci na trzy grupy, przypisując je do trzech odrębnych stolików. W swych wyborach nauczycielka rzekomo kierowała się potencjałem intelektualnym uczniów, stąd też do stolika 1 przydzieliła dzieci bystre, do stolików 2 i 3 zaś – mniej zdolne.

Rist (1970) zauważa, że żadna z dostępnych nauczycielce informacji o uczniach nie dotyczyła inteligencji dzieci. Prawdziwym kryterium podziału były oczekiwania nauczycielki, utworzone na podstawie danych o statusie socjoekonomicznym rodzin uczniów. Dlatego też przy stoliku 1 siedziały dzieci pochodzące z rodzin najzamożniejszych, najschłodniej ubrane i używające literackiego języka, przy stolikach 2 i 3 zaś – uczniowie pochodzący z rodzin uboższych, ubrani w zniszczone ubrania oraz posługujący się czarnym dialektem (*Ebonics*). Zdaniem nauczycielki dzieci ze stolika 1, w porównaniu z resztą uczniów,

były predysponowane do odnoszenia największych sukcesów w nauce.

Podczas zajęć nauczycielka komunikowała uczniom zróżnicowane oczekiwania, wyraźnie faworyzując dzieci ze stolika 1 kosztem pozostałych. Dopuszczała również do sytuacji, w których dzieci ze stolika 1 kpiły z uboższych kolegów i lekcewały ich. Wskazany wzorzec relacji Rist ilustruje następującym przykładem: „Milt podszedł do obserwatora i powiedział mu, by spojrzął na buty Lilli. Zapytałem go, dlaczego powinienem to zrobić, a on odpowiedział: «Ponieważ są tak podarte i brudne». (Milt jest ze stolika 1, Lilli ze stolika 3)” (Rist, 1970, s. 426).

Dodatkowo, dzieci ze stolika 1 zachowywały się w jawnie wrogi sposób wobec pozostałych rówieśników. W jednej z takich sytuacji „nauczycielka wyznaczyła Gregory’ego na «szeryfa» wycieczki (...). Pani Caplow po prostu patrzyła, jak Gregory podchodzi do ucznia i wypychając go za linię, mówi: «Chłopcze, stój tam, gdzie powinienes». On kilka razy podchodził do uczniów ze stolika 3, pokazywał im tarczę, którą dała mu nauczycielka, i mówił: «Nauczycielka wyznaczyła mnie na szeryfa»” (Rist, 1970, s. 428).

Co ciekawe, mimo wyraźnie lepszego traktowania dzieci ze stolika 1 przez nauczycielkę, np. dostarczania im większej ilości materiału nauczania, przeprowadzony pod koniec klasy „0” test inteligencji nie wykazał istotnych różnic inteligencji wśród uczniów. Nie musi to jednak oznaczać, że negatywny rezultat oczekiwań nauczyciela nie wystąpił w badanej przez Rista klasie. Zdaniem Lee Jussima i jego współpracowników (Jussim i in. 2008) negatywne oczekiwania nauczycielki oraz dzieci ze stolika 1 mogły destruktywnie wpływać na poziom motywacji do nauki uczniów ze stolików 2 i 3 oraz podnosić ich wrażliwość na urzeczywistnianie negatywnych oczekiwań w sferze funkcjonowania społecznego.

Rzeczywiście, dane zebrane przez Rista (1970) świadczą o tym, że tego typu wpływ wystąpił. Autorowi udało się zaobserwować, że „wrogość, którą dzieci ze stolików 2 i 3 zaczęły prezentować względem siebie, na wiele sposobów odzwierciedlała to, co mówili na

ich temat uczniowie ze stolika 1 oraz nauczycielka. (...) Dzieci ze stolików 2 i 3 nazywały siebie «głupkami», «bałwanami», «tępakami»” (Rist, 1970, s. 429). Dodatkowo, „dzieci ze stolików 2 i 3 nie rozpoczęły roku szkolnego, wyśmiewając i lekceważąc siebie nawzajem. Tego typu proces społeczny zaczął się wyłaniać z zarysu struktury społecznej narzuconej na klasę przez nauczycielkę. Ponadto, dzieci ze stolika 1 były wyraźnie socjalizowane do wzorca zachowań, zgodnie z którym wiedziały, że mogą kierować wrogość i agresję względem tych ze stolików 2 i 3, ale nie wobec siebie. [Nauczycielka] ustaliła wzorzec zróżnicowanych zachowań, który został przyjęty przez klasę” (Rist, 1970, s. 430).

Uzyskane przez Rista dane znajdują potwierdzenie w wynikach prac innych autorów. Na przykład William Peters (1971, za: Braun, 1976) opisuje badanie, w którym analizowano zakres, w jakim wywołane przez znaczących innych uczucie niższości/wyższości u dzieci może być źródłem międzygrupowej nieufności, gniewu oraz poczucia beznadziejności. Pewna nauczycielka, odwołując się do kryterium koloru oczu, podzieliła uczniów klasy III szkoły podstawowej na grupę dzieci brązowoi niebieskookich, jednocześnie zapewniając, że pierwsze z nich są lepsze, tj. bardziej inteligentne, niż drugie, więc należy im się więcej przywilejów.

Role dzieci lepszych i gorszych zostały przyswojone bardzo szybko. Dowodzi tego sytuacja, w której „jedna uroczą niebieskooką dziewczynką, należąca do grupy najbardziej popularnych dzieci w klasie, została prawie rozbita pod wpływem presji. Chodziła przygarbiona, nagle stała się niezdarna, potykała się o każdą rzecz, uzyskiwała gorsze wyniki w nauce. Podczas przerwy, idąc smutna przez plac zabaw, została celowo uderzona ramieniem w plecy przez brązowooką dziewczynkę, która wcześniej była jej najlepszą przyjaciółką” (Peters, 1971, za: Braun, 1976, s. 202).

Zmiany w zachowaniach dzieci można tłumaczyć mechanizmem samospełniającego się proroctwa. Uczniowie postępowali zgodnie z nowymi rolami, źródłem informacji bowiem była nauczycielka. Dodatkowo, uczniowie



„wierzyli, ponieważ *widzieli*, że w istocie tak było (...). Czy gorsza grupa nie pracowała gorzej? Czy oni wciąż nie działali niepoprawnie? Czy nie stawali się nadąsani, nieuważni i nieszczęśliwi?” (Peters, 1971, za: Braun, 1976, s. 203). Można przyjąć, że dzieci na podstawie fałszywej, ale wiarygodnej dla nich informacji, utworzyły nietrafne oczekiwania, a następnie w ich świetle oceniały rówieśników oraz traktowały ich w niekoleżeński sposób. Zwrotnie, rzekomo gorsi niebieskoocy uczniowie stawali się bardziej nieszczęśliwi i niezorganizowani zgodnie z pierwotnie fałszywym oczekiwaniami dzieci brązowookich.

Kierunek i siła wpływu nietrafnych oczekiwań interpersonalnych na rozwój kompetencji społecznych dzieci w dużym stopniu jest zależna od znaku oraz stopnia wykrystalizowania schematów „ja” oraz autooczekiwań dzieci (Kuklinski, Weinstein, 2001; McKown, Weinstein, 2008). Jednym z ważniejszych autooczekiwań dzieci jest pragnienie utrzymania spójności między zachowaniami a schematem „ja”. Stąd też, jeśli dziecko nisko ocenia własne kompetencje i wierzy, że problem, który ma rozwiązać, wykracza poza jego możliwości, to wzrasta prawdopodobieństwo, iż będzie ono postępować zgodnie z wyobrażeniem osoby mało zdolnej, zarówno w sferze funkcjonowania społecznego (np. unikanie kontaktów z kolegami, wynikające z zaniżonej oceny własnej atrakcyjności interpersonalnej), jak i intelektualnego (np. rozwiązywanie zadań poniżej własnych możliwości).

Dane dostarczone przez Carla Brauna (1976) dobrze ilustrują tę prawidłowość. Pewien chłopiec o ilorazie inteligencji mieszczącym się w granicach 115–125 pkt bez trudu rozwiązywał zadania wymagające zdolności werbalnych i niewerbalnych. Jednocześnie borykał się z trudnościami w nauce matematyki i języka angielskiego, które tłumaczył niskimi kompetencjami intelektualnymi. Aby wykazać, że się myli, badacze zapoznali chłopca z wynikami testu inteligencji. W następnym semestrze powtórzono pomiar inteligencji. Uzyskane przez chłopca wyniki obniżyły się, mieszcząc się w przedziale 85–100 pkt. Najwyraźniej niekorzystny schemat „ja” wpłynął

na zachowanie chłopca w kierunku zgodnym z niskimi autooczekiwaniami.

Podobnie w wymiarze funkcjonowania społecznego, jeśli autooczekiwania dzieci są negatywne, to kierowane wobec nich działania, niezależnie od intencji partnera, mogą być interpretowane zgodnie z negatywnym schematem „ja”. Na przykład próby aktywizowania dzieci społecznie wycofanych, poprzez przyznawanie im odpowiedzialnych funkcji w grupie, mogą być interpretowane raczej jako formy nacisku/manipulowania niż wspierania (Babad, 2009). W konsekwencji odrzucanie pomocy i niewywiązywanie się z powierzonych zadań może stanowić dla nauczyciela dowód, że dziecko jest społecznie niedostosowane.

W bardziej współczesnych badaniach Rhona Weinstein ze współpracownikami (Kuklinski, Weinstein, 2001; McKown, Weinstein, 2008) wykazała, że osiągnięcia uczniów da się lepiej przewidywać, gdy w analizach uwzględniane są dziecięce autooczekiwania i oceny tendencyjnych oddziaływań nauczycieli, za których pośrednictwem zróżnicowane oczekiwania są im komunikowane. Jak podkreślają Clark McKown i Rhona Weinstein (2008), „gdy dzieci zauważają, że nauczyciel faworyzuje uczniów dobrych względem uczniów słabszych, oczekiwania nauczyciela są silniej powiązane z osiągnięciami ucznia, potencjalnie przyczyniając się do większej rozbieżności między uczniami lepszymi i słabszymi w nauce” (s. 257).

Niekorzystny obraz „ja” wzmocniony przez negatywne oczekiwania nauczyciela może po czasie wywoływać u dzieci syndrom wyuczonej beznadziejności, a następnie bezradności (Dweck, Master, 2009). Dodatkowo, świadomość niesprawiedliwego traktowania, np. częstszego karania i rzadszego nagradzania, może godzić w morale uczniów, wyzwać w nich uczucie przygnębienia i złości oraz pragnienie zmiany niesprawiedliwego nauczyciela, a w następstwie generalizacji bodźców awersyjnych, wywoływać u uczniów tendencję do unikania wszelkich sytuacji związanych z uczeniem się (Babad, 2009; Trusz, 2010b).

## OCZEKIWANIA RODZICÓW A ROZWÓJ POZNAWCZY I SPOŁECZNY DZIECI

Zjawiska udokumentowane w badaniach nad wynikami oczekiwań w klasie szkolnej występują także w rodzinie, z jednej strony wpływając na zachowania rodziców, z drugiej zaś – na jakość rozwoju poznawczego i społecznego dzieci. Lee Jussim, Jacquelynne Eccles i Stephanie Madon (1996) przekonują, że chociaż większość badań „skupia się wyłącznie na związkach między oczekiwaniami nauczyciela a osiągnięciami ucznia, efekt oczekiwań niewątpliwie występuje w wielu innych relacjach: pracodawca–pracownik, terapeuta–klient i rodzic–dziecko” (s. 287). Dlatego też dokonane w nich odkrycia „odnoszą się i mają zastosowanie w wielu innych relacjach, poza relacją nauczyciel–uczeń” (Jussim, Eccles, Madon, 1996, s. 287).

Sytuację dziecka przebywającego w różnych środowiskach socjalizacyjnych warto rozpatrywać z punktu widzenia tzw. efektu akumulacji oczekiwań (Jussim, Harber, 2005). Wpływy oczekiwań nauczycieli i rodziców mogą się nakładać, co sprawia, że całkowita siła efektu jest wyższa niż w sytuacji, gdy dziecko jest faworyzowane lub defaworyzowane wyłącznie w jednym środowisku, np. gdy nauczyciel wyraża niepocholebne opinie na temat zdolności matematycznych ucznia, natomiast rodzice, wspierając dziecko, rozwiązują z nim dodatkowe zadania z algebry.

Oczekiwania nauczycieli i rodziców nie muszą nachodzić na siebie, ale oddziaływać na rozwój dziecka „równolegle”. Warto wówczas sytuację dziecka analizować z punktu widzenia kategorii skrzyżowanych lub piętn wielorakich, gdy efekty kilku etykiet są addytywne, co wzmacnia całkowitą siłę zjawiska samospełniających się proroctw (Kwiatkowska, 2009; Jussim i in. 2008; Trusz, 2010a). Przykładem może być sytuacja, w której zarówno rodzice, jak i nauczyciele tworzą negatywne oczekiwania, przy czym założenia pierwszych dotyczą pamięci dziecka, drugich zaś funkcjonowania społecznego, a konkretnie – zastraszania/terroryzowania uczniów przez rówieśników (Rigby, 2005).

Analizowane relacje warto zilustrować wynikami prac, w których próbowano oszacować zakres wpływu oczekiwań rodziców na jakość rozwoju poznawczego i społecznego ich dzieci. Michelle Englund, Amy Luckner, Gloria Whaley i Byron Egeland (2004) w badaniach panelowych oceniały siłę związku między oczekiwaniami matek a ilorazem inteligencji i osiągnięciami ich dzieci w nauce. Dane gromadzono od urodzenia dziecka do rozpoczęcia przez nie edukacji w klasie III szkoły podstawowej podczas systematycznie prowadzonych wywiadów z matkami i nauczycielami, laboratoryjnych obserwacji matek i dzieci w różnych sytuacjach zadaniowych oraz testów inteligencji dzieci. Weryfikowano hipotezy, że (a) oczekiwania matek wpływają na poziom ich zaangażowania w edukację dziecka oraz jego wyniki w nauce, (b) poziom zaangażowania matek w naukę dziecka koreluje z osiągnięciami szkolnymi dziecka oraz zwrótnie (c) osiągnięcia szkolne dziecka są powiązane z oczekiwaniami i zaangażowaniem matek w naukę ich dzieci.

Autorkom częściowo udało się potwierdzić zakładane relacje, chociaż ich siła nie była zbyt wysoka. Wpływ oczekiwań na poziom zaangażowania matek w edukację wzrastał wraz z przechodzeniem dziecka z klasy I ( $\beta = 0,00$ ) do klasy III ( $\beta = 0,21$ ;  $p < 0,05$ ). Oczekiwania matek nie wpływały jednak na wyniki dzieci w klasie I i III, to raczej wyniki dziecka w klasie I oddziaływały na oczekiwania matek ( $\beta = 0,17$ ;  $p < 0,05$ ) oraz poziom ich zaangażowania w edukację dziecka ( $\beta = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ). Nie da się jednak wykluczyć, że relacja między oczekiwaniami a osiągnięciami dzieci mogła być pośredniczona przez zaangażowanie matek w ich naukę, zwłaszcza w klasie III, gdzie połączenie między wskazanymi czynnikami okazało się istotne, wskazując, że wyższym oczekiwaniom towarzyszyło istotnie większe zaangażowanie w edukację dzieci.

Z kolei Stephanie Madon, Max Guyll, Richard Spoth i Jennifer Willard (2004) oceniały zakres, w jakim przekonania rodziców dotyczące spożywania alkoholu przez dzieci pełni funkcję samospełniających się proroctw,



wyzwalając, a następnie wzmacniając ich zachowania związane z nadużywaniem alkoholu w przyszłości. Informacje dotyczące konsumpcji alkoholu pochodziły z wypełnianych przez dzieci skal samoopisowych.

Zgodnie z hipotezą akumulacji efektu negatywnych oczekiwań okazało się, że zachowania dzieci związane z konsumpcją alkoholu dało się przewidywać w największym stopniu, gdy oboje rodzice przeceniali ilość wypitego przez dziecko alkoholu w przyszłości. Efektu akumulacji nie zaobserwowano w przypadku pozytywnych oczekiwań rodziców, co oznacza, że przewidywane wzrosty ilości zachowań związanych z nadużywaniem alkoholu były zbliżone, niezależnie od tego, czy wyłącznie jeden czy oboje rodziców niedoceniało częstotliwości sięgania przez dzieci po alkohol.

## KONKLUZJE I REKOMENDACJE

Dane, z których do tej pory korzystano, pochodzą z badań prowadzonych na zachodzie Europy oraz w Stanach Zjednoczonych. Warto w związku z tym postawić pytanie, czy podobne efekty oczekiwań występują również w polskich rodzinach oraz szkołach. Wydaje się, że tak.

Na przykład Magdalena Kwiecień i Sławomir Trusz (2010) podjęli próbę identyfikacji wymiarów oraz związanych z nimi cech, za których pomocą osoby przygotowujące się do zawodu pedagoga tworzą prototypowe obrazy ucznia młodszego (klasy I–III) oraz starszego (klasy IV–VI) szkoły podstawowej. Z punktu widzenia omawianej problematyki czytelnika może zainteresować fakt, że zrekonstruowany na podstawie analizy czynnikowej obraz ucznia pozbawiony był cech, które tradycyjnie wiąże się z kompetencjami poznawczymi, np. inteligencją, kreatywnością, pojętnością. Wyodrębnione dyspozycje osobowe dziecka dotyczyły właściwości, które mogą w istotnym stopniu wpływać na jakość podejmowanych przez nie relacji z nauczycielem i rówieśnikami. Autorzy stwierdzają, że w oczach przyszłych pedagogów dziecko młodsze jest intelektualnie „nijakie”, ale idealnie dopasowane

do roli grzecznego ucznia, tj. z uśmiechem wykonującego polecenia nauczyciela, dziecko starsze zaś – emocjonalnie niedojrzałe i społecznie niedostosowane oraz bezrefleksyjne i intelektualnie „nijakie”.

Ponadto polscy nauczyciele generują wyjątkowo niekorzystne oczekiwania na temat poznawczego i społecznego funkcjonowania dzieci o rzekomo niskim ilorazie inteligencji i niskim statusie społeczno-ekonomicznym, a następnie pod ich wpływem tendencyjnie postrzegają i oceniają ich zachowania. W konsekwencji nauczyciele chętnie i dotkliwie karzą uczniów za przewinienia oraz rezygnują z ich nagradzania za zachowania zgodne z normami społecznymi (Trusz, 2010a). Wskazany układ reakcji to jeden z czterech ogólnych wzorców zachowań, za których pośrednictwem nauczyciele/rodzice mogą komunikować dzieciom zróżnicowane oczekiwania.

Prócz kar/krytyki oraz nagród/pochwał, tj. czynnika sprzężeń zwrotnych, oczekiwania mogą być pośredniczone za pomocą czynnika klimatu, wkładu i wydajności (Rosenthal, 2002). Okazuje się, że w porównaniu z dziećmi obdarzonymi niskimi oczekiwaniami dzieci faworyzowane otrzymują większą ilość bardziej adekwatnych informacji zwrotnych na temat poprawności działań (sprzężenia zwrotne). Dodatkowo mogą one liczyć na większe wsparcie emocjonalne (klimat), większą ilość bardziej skomplikowanego materiału nauczania (wkład) oraz takie warunki rozwojowe, które ułatwiają prezentowanie własnej wiedzy i umiejętności w szkole oraz domu (wydajność).

Na podstawie serii metaanaliz Monika Harris i Robert Rosenthal (1985) wykazali, że każdy z wyodrębnionych czynników uczestniczy w komunikowaniu oczekiwań oraz znacząco koreluje z różnymi zmiennymi osiągnięć dzieci. Autorom udało się obliczyć średnie rozmiary efektu (wartość pierwsza współczynnika korelacji reprezentuje siłę wpływu oczekiwań na zachowania komunikujące, druga – siłę relacji między zachowaniami komunikującymi a osiągnięciami dzieci), które wyniosły: dla klimatu  $r = 0,20$  i  $0,36$ ; dla sprzężeń zwrotnych  $r = 0,13$  i  $0,07$ ; dla wkładu  $r = 0,26$  i  $0,33$  i dla wydajności  $r = 0,19$  i  $0,20$ .

Odwołując się do miary BESD<sup>1</sup> (*Binomial Effect Size Display*), wykorzystywanej m.in. w badaniach metaanalitycznych do szacowania siły wpływu (rozmiaru efektu) manipulacji eksperymentalnej (Harris, Rosenthal, 1985), łatwo obliczyć, że wielkość  $r = 0,26$  dla wkładu w relacji oczekiwania–zachowania komunikujące oznacza wzrost liczby nauczycieli/rodziców prezentujących ponadprzeciętną ilość bardziej skomplikowanego materiału nauczania od ok. 37% (wysokie oczekiwania) do ok. 63% (niskie oczekiwania) spowodowany wpływem zróżnicowanych oczekiwań. Z kolei w relacji zachowania komunikujące–osiągnięcia uczniów  $r = 0,33$  dla tego samego czynnika oznacza, że komunikowanie oczekiwań za pomocą zróżnicowanego materiału nauczania współwystępuje ze wzrostem liczby uczniów uzyskujących ponadprzeciętne wyniki od 33,5% (niskie oczekiwania) do 66,5% (wysokie oczekiwania). Pozostałe wielkości można interpretować podobnie. Przedstawione pomiary wskazują, że oczekiwania nie tylko wpływają na sposób traktowania dzieci przez nauczycieli/rodziców, ale też na ujawniane przez nie osiągnięcia w dziedzinie funkcjonowania poznawczego, zadaniowego i społecznego.

Na koniec warto podać kilka reguł postępowania, których stosowanie obniża praw-

dopodobieństwo wystąpienia negatywnej, a podnosi szansę pojawienia się pozytywnej odmiany efektu oczekiwań interpersonalnych w szkole i rodzinie (Darley, Fazio, 1980; Jusim, Harber, 2005; Trusz, 2010a). Nauczyciel/rodzic powinien: (1) aktywnie poszukiwać informacji na temat cech indywidualnych dziecka, koncentrując się przede wszystkim na jego zachowaniach, ujawnianych w różnych sytuacjach i dłuższej perspektywie czasu; (2) zawieszać ocenę do momentu uzyskania informacji, których źródłem jest obserwacja zachowań dziecka; (3) zwracać uwagę na informacje wieloznaczne i gdy jest to możliwe, interpretować je na korzyść dziecka; (4) wskazywać dzieciom, że poziom ich zdolności intelektualnych zależy przede wszystkim od energii wkładanej w naukę; (5) tłumaczyć niskie wyniki dzieci chwilowym brakiem właściwego zaangażowania w naukę, a sukcesy – wysokim poziomem motywacji i zdolności intelektualnych; (6) angażować dzieci w różne działania edukacyjne, nawet jeśli miałyby się to wiązać z chwilowym zaburzaniem toku lekcji/domowych obowiązków oraz (7) gdy jest to możliwe, przekazywać dzieciom konstruktywne informacje zwrotne, tj. chwalić za prawidłowe działania/wypowiedzi oraz zachęcać do większego wysiłku, a ignorować zachowania niezgodne z przyjętymi normami społecznymi.

## PRZYPIS

<sup>1</sup> Miara procentowa dla dzieci obdarzanych wysokimi oczekiwaniami, tj. najczęściej przypisanych do warunków eksperymentalnych, jest obliczana na podstawie wzoru  $(0,50 + r/2) \times 100$ , dla dzieci obdarzanych niskimi oczekiwaniami zaś – ze wzoru  $(0,50 - r/2) \times 100$ , gdzie  $r$  to wielkość efektu wyrażona za pomocą współczynnika korelacji Pearsona.

## BIBLIOGRAFIA

- Babad E. (2009), *The Social Psychology of the Classroom*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Braun C. (1976), Teacher Expectation: Sociopsychological Dynamics. *Review of Educational Research*, 46, 185–213.
- Brophy J. (1983), Research on the Self-fulfilling Prophecy and Teacher Expectation. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631–661.
- Dennett D.C. (1991), *Consciousness Explained*. Boston: Little, Brown and Company.

- Darley J., Fazio R. (1980), Expectancy Confirmation Processes Arising in the Social Interaction Sequence. *American Psychologist*, 35, 867–881.
- Dweck C.S., Master A. (2009), Self-Theories Motivate Self-Regulated Learning [w:] D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (red.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Application*, 31–51. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Eccles J. S., Jacobs J. E., Harold R. D. (1990), Gender Role Stereotypes, Expectancy Effects, and Parents' Socialization of Gender Differences. *Journal of Social Issues*, 46, 183–201.
- Englund M.M., Luckner A.E., Whaley G.J., Egeland B. (2004), Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723–730.
- Harris M. J., Rosenthal R. (1985), Mediation of Interpersonal Expectancy Effects: 31 Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363–386.
- Harris M.J., Milich R., Corbitt E.M., Hoover D.W., Brady M. (1992), Self-fulfilling Effects of Stigmatizing Information on Children's Social Interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 41–50.
- Jussim L., Harber K.D. (2005), Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131–155.
- Jussim L., Eccles J.S., Madon S. (1996), Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest For the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 281–388.
- Jussim L., Palumbo P., Chatman C., Madon S., Smitch A. (2008), Piętno a samospełniające się proroctwa [w:] T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), *Społeczna psychologia piętna*, 342–383. Warszawa: PWN.
- Kuklinski M.R., Weinstein R.S. (2001), Classroom and Developmental Differences in a Path Model of Teacher Expectancy Effects. *Child Development*, 72, 1554–1578.
- Kwiatkowska A. (2009), Kategoryzacje społeczne skrzyżowane: o tym, czy „prawie my” znaczy to samo co „my”, a „niezupelnie oni” to samo co „oni”, oraz o innych osobliwościach kategorii społecznych [w:] M. Kossowska, M. Kofta (red.), *Psychologia poznania społecznego*, 295–310. Warszawa: PWN.
- Kwiecień M., Trusz S. (2010), Między ideałem a typową wadą: uczniowie w oczach przyszłych pedagogów [w:] D. Pauluk (red.), *Student w uniwersytecie*, 221–254. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Madon S., Guyll M., Spoth R., Willard J. (2004), Self-Fulfilling Prophecies. The Synergistic Accumulative Effect of Parents' Beliefs on Children's Drinking Behavior. *Psychological Science*, 15, 837–845.
- McKown C., Weinstein R. (2008), Teacher Expectations, Classroom Context, and the Achievement Gap. *Journal of School Psychology*, 46, 235–261.
- Olson J.M., Roese N.J., Zanna M.P. (1996), Expectancies [w:] E.T. Higgins, A.W. Kruglanski (red.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*, 211–238. New York: The Guilford Press.
- Peters W. (1971), *A Class Divided*. New York: Doubleday and Co.
- Rigby K. (2005), Why Do Some Children Bully at School? The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 26, 147–161.
- Rist R. (1970), Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40, 411–451.
- Rosenthal R. (2002), The Pygmalion Effect and Its Mediating Mechanisms [w:] J. Aronson (red.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*, 25–36. San Diego: Academic Press.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968/1992), *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Irvington Publisher.
- Smith A.E., Jussim L., Eccles J. (1999), Do Self-Fulfilling Prophecies Accumulate, Dissipate, or Remain Stable Over Time? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 548–565.
- Spitz H.H. (1999), Beleaguered Pygmalion: History of the Controversy Over Claims That Teacher Expectancy Raises Intelligence. *Intelligence*, 27, 199–234.
- Turska D., Bernacka E.R. (2010), Conduct Of Male Teachers Of Mathematics In The Perception Of Female And Male Pupils. A Lower Secondary School Perspective [w:] B. Maj, E. Swoboda, K. Tatis (red.),

- Motivation via Natural Differentiation in Mathematics*, 57–69. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Trusz S. (2010a), *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Trusz S. (2010b). Rola kar i nagród w powstawaniu zjawiska samospełniającego się proroctwa w szkole. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 213, 101–123.

## Skomercjalizowane rodzicielstwo – nowy aspekt wczesnej dorosłości

ALEKSANDRA JASIELSKA

Instytut Psychologii  
Uniwersytet Adama Mickiewicza  
Poznań

RENATA MAKSYMIOUK

Instytut Psychologii  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
Lublin

### STRESZCZENIE

*Marketerzy nie akceptują straconych grup konsumenckich, dlatego też zadanie rozwojowe, jakim jest wejście w rolę rodzica, jest automatycznie związane z komercjalizacją rodzicielstwa. Zjawisko to polega na redefinicji macierzyństwa i ojcostwa w kategoriach rynkowych. Można zaobserwować dwie wiodące tendencje. Pierwsza związana jest z precyzyjnym opisem rodzica jako konsumenta poprzez np. traktowanie go jako inwestora, typizację matek dokonujących zakupów. Druga odnosi się do wykorzystywania psychologii w projektowaniu zachowań konsumenckich, np. w analizie podatności rodziców na czynnik marudzenia czy marketingu kamieni milowych w rozwoju. Możliwe konsekwencje i sposoby kontroli komercjalizacji rodzicielstwa zostaną poddane dyskusji.*

**Słowa kluczowe:** rodzicielstwo, rynek wpływowy, czynnik marudzenia

### WPROWADZENIE

„Komercjalizacja rodzicielstwa” to określenie, które zostało stworzone na potrzeby niniejszego artykułu do opisanego pewnych

procesów obecnych w społeczeństwie konsumpcyjnym. Dotyczy nadania wartości rynkowej posiadaniu dziecka i – co za tym idzie – definiowania ról matki i ojca w kategoriach konsumentów określonych dóbr związanych z pełnieniem funkcji rodzica. Taka redefinicja macierzyństwa i ojcostwa w kategoriach rynkowych jest prawdopodobnie konsekwencją życia w gospodarce wolnorynkowej, w której cechą charakterystyczną jest uwikłanie w konsumpcję życia wewnętrznego jednostek<sup>1</sup>. Komercjalizacja rodzicielstwa wydaje się paralelna wobec innych wyrazistych zjawisk obecnych we współczesnym społeczeństwie, np. infantyilizacji kulturowej (Barber, 2008; Jasielska, Maksymiuk, 2010a), komercjalizacji dzieciństwa (Bogunia-Borowska, 2006) czy zawłości wiekowej (Hajdas, 2006) itp. W związku z tym analitycy popytu konsumenckiego, mając coraz mniejsze możliwości zastosowania tradycyjnych, branżowych sposobów segmentacji konsumentów, zaczynają posilkować się m.in. wiedzą z zakresu psychologii w modelach marketingowych, co ma prowadzić do zwiększenia heterogeniczności grup konsumenckich poprzez uwzględnienie w ich opisie np. cech osobowości, doświadczenia czy pełnionej roli życiowej (Ho, Lim, Camerer, 2006). Wyrazem tej ten-

dencji jest m.in. pojawienie się konsumenta określonego mianem „kidult” (z ang. połączenia słów *kid* – dziecko oraz *adult* – dorosły), czyli dorosłego, który żyje na pograniczu dzieciństwa i dorosłości (Hajdas, 2006). Marketery stworzyli także akronim KAGOY (*Kids Are Getting Older Younger*) (por. Schor, 2005, s. 56) opisujący zjawisko kompresji wieku i idące za tym społeczne przyzwolenie, aby traktować dzieci jak dorosłych. Dzieje się tak również dlatego, że główna zasada marketingu głosi, iż nie może być straconych grup konsumentów. Wobec tego w opisie aktualnych trendów konsumenckich dotyczących nabywania zabawek, ubrań i gadżetów dziecięcych można odnaleźć następujące grupy nabywców: MOBYS (*mother older, baby younger*) – to samotne kobiety w średnim wieku z małymi dziećmi, DEWKS (*dual earners with kids*) – to rodziny z dziećmi, w których oboje małżonkowie pracują, i przeciwnych im DINKS (*double income, no kids*) – pracujące zawodowo pary, które nie posiadają dzieci (Jaworski, Polański, 2004). Przywołana typizacja wskazuje jednoznacznie, że posiadanie dzieci lub ich brak jest ważną cechą z punktu widzenia marketingu. Bycie rodzicem oraz opieka i wychowywanie potomstwa nabierają nowej jakości, odrębnej od dyskutowanego w ramach psychologii rozwoju rodzicielstwa i jego konsekwencji społecznych (Gurba, 2007). Okazuje się, że rozumiane dotychczas jako krytyczne zadanie rozwojowe dla okresu wczesnej dorosłości wejście w rolę rodzica i tradycyjne pojmowanie tej roli zostaje wykorzystane przez marketerów i rozumiane w kategoriach popytu, zwłaszcza że jednym z przejawów orientacji na rodzinę jest zabezpieczenie jej materialnych potrzeb (Gurba, 2007; Ziółkowska, 2005). Z punktu widzenia marketingu w momencie narodzin (a także poczęcia) dziecka dorosły wchodzi w kolejną życiową rolę, co pozwala zredefiniować jego udział w określonej grupie konsumenckiej. Wydaje się, że proces komercjalizacji rodzicielstwa jest szczególnie ważny m.in. dlatego, że to właśnie dzięki rodzicom odbywa się socjalizacja konsumencka dzieci (Jasielska, Maksymiuk, 2010b). Jedną zaś z negatywnych

jego konsekwencji może być traktowanie dzieci w kategoriach produktu rynkowego<sup>2</sup> czy zgoda na komercjalizację dzieciństwa. Istnieje wiele publikacji postulujących udział rodziców w ograniczaniu kindermarketingu (Acuff, Reiher, 2006; Linn, 2004; Schor, 2005), jednak prezentowana w nich wizja wydaje się pozbawiona całościowego spojrzenia na rynek konsumentów. Zapomina się bowiem, że obok dzieci także rodzice poddawani są działaniom marketingowym (tzw. marketingowi parentingowemu).

Ponieważ wpływowi zabiegów marketingowych na dzieci i młodzież poświęcono już wiele publikacji (np. Jasielska, Maksymiuk, 2010b; Kunkel i in. 2004; Linn, 2004; Schor, 2005), niniejszy artykuł koncentruje się na opisanu analogicznego wpływu na rodziców i jego rezultatów w postaci „reewaluacji” rodzicielstwa. Omawianemu procesowi sprzyjają obserwowane aktualnie tendencje rozwojowe systemu rodzinnego. Z jednej strony są to zmiany ról rodzicielskich i brak stabilności we wzorze rodzica (Wojciechowska, 2005), z drugiej interakcyjne podejście do rodziny zakładające, iż zmiany rozwojowe dzieci i rodziców mają charakter komplementarny, czyli zarówno dzieci są pod wpływem rodziców, jak i rodzice ulegają wpływowi dzieci (por. współoddziaływanie pokoleń w rodzinie, Bakiera, 2008).

W związku z tym, że proces komercjalizacji rodzicielstwa w dużej mierze jest możliwy dzięki wiedzy z zakresu psychologii (jak wiadomo, u podłoża wielu zabiegów marketingowych leży właśnie wiedza z dyskutowanego obszaru), istotne wydaje się także wykorzystanie wiedzy psychologicznej do tego, by pomóc rodzicom w radzeniu sobie z nowymi wyzwaniami, z którymi stykają się, realizując jedno z ważniejszych zadań rozwojowych okresu dorosłości.

## RYNKOWA WARTOŚĆ RODZICÓW

Najbardziej aktualnym trendem na rynku produktów dla dzieci jest przejście od bezpośredniego kindermarketingu, w którym rodzic jest

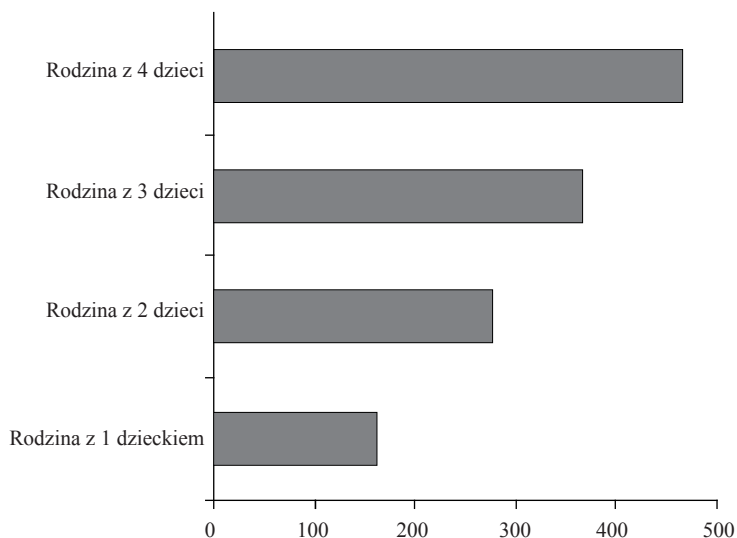


konsumentem zaniedbanym (*forget moms*), do marketingu wykorzystującego siłę nabywczą konsumenta identyfikującego się z rolą rodzica (*mom power*, Schor, 2005, s. 62). Kierunek ten wymusza stosowanie bardziej wyrafinowanych zabiegów marketingowych, takich jak pozycjonowanie rodzica jako inwestora, segmentacji rodziców-konsumentów czy opisu jego aktywności na rynku wpływowym.

### Kosztorysowanie rodzicielstwa<sup>3</sup>

W wielu artykułach (Sokolińska, 2004; Stróżyk, Szparkowska, 2008; Szparkowska, 2008)<sup>4</sup> ujmuje się „rodzicielstwo w kategoriach zaspokajania wymiernych finansowo potrzeb dziecka, skonstruowanych odpowiednio do życia klasy średniej, lecz naturalizowanych jako «obiektywne»” (Halawa, 2006, s. 45). Dominującą w nich treścią jest katalogowanie wydatków poniesionych na dzieci w zależności od posiadanej ich liczby, co zobrazowano na rysunku 1.

Takiemu ujęciu towarzyszy traktowanie dziecka w kategoriach inwestycji, rodziców w kategoriach osób ponoszących w związku z zaspokajaniem potrzeb swojego dziecka określone koszty, a procesu wychowania jako szacowania kosztów utrzymania. Wobec tego rodzicielstwo definiowane jest jako projekt biograficzny, którego powodzenie uzależnione jest od nakładów finansowych poniesionych przez rodziców (Halawa, 2006, s. 54). Wizję rodzica inwestującego, tym samym kupującego, wzmacnia marketing parentingowy, który pozycjonuje rodzica jako nabywcę dziecięcych marek (por. np. katalog shoppingowy *Dziecko, zakupy i my* dla rodziców dzieci do 6 lat). Ponadto wpływ ma promocja tzw. dzieciństwa *de luxe*, które polega na wprowadzaniu w świat dzieci standardów oraz wartości tworzonych i przeżywanych przez osoby dorosłe, np. poprzez kupowanie markowych i luksusowych akcesoriów dziecięcych (Krawczyk, 2008) czy lansowanie w kolorowych czasopismach celebrytów wchodzących



**Rysunek 1.** Koszty wychowania dziecka od urodzenia do 20. roku życia w tysiącach złotych

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu sporządzonego przez Centrum im. A. Smitha „Koszty wychowania dzieci w Polsce a podnoszenie podatków pośrednich”, 2008.

w rolę rodziców. Zarazanie się eksponowaną medialnie rolą rodzica-inwestora i uleganie presji ponoszenia inwestycji w związku z posiadaniem potomstwa owocuje m.in. aranżowaniem przez rodziców tzw. dzieciństwa wypowego (Smolińska-Theiss, 1992). Zdaniem Danilewicz (2005, s. 197) „Przeskakując z jednej wyspy na drugą – czyli z zajęć na zajęcia, z instytucji do instytucji, dzieci (...) znajdują się w różnych przestrzeniach, gdyż te nie są z sobą powiązane. Łączą je jedynie ambicje, aspiracje rodziców, którzy swoją rolę upatrują we właściwym zorganizowaniu dzieciom możliwości znalezienia się w tych przestrzeniach. Łączy je także konsumpcyjny stosunek do zdobywania wiedzy i umiejętności”.

### Typy kupujących matek

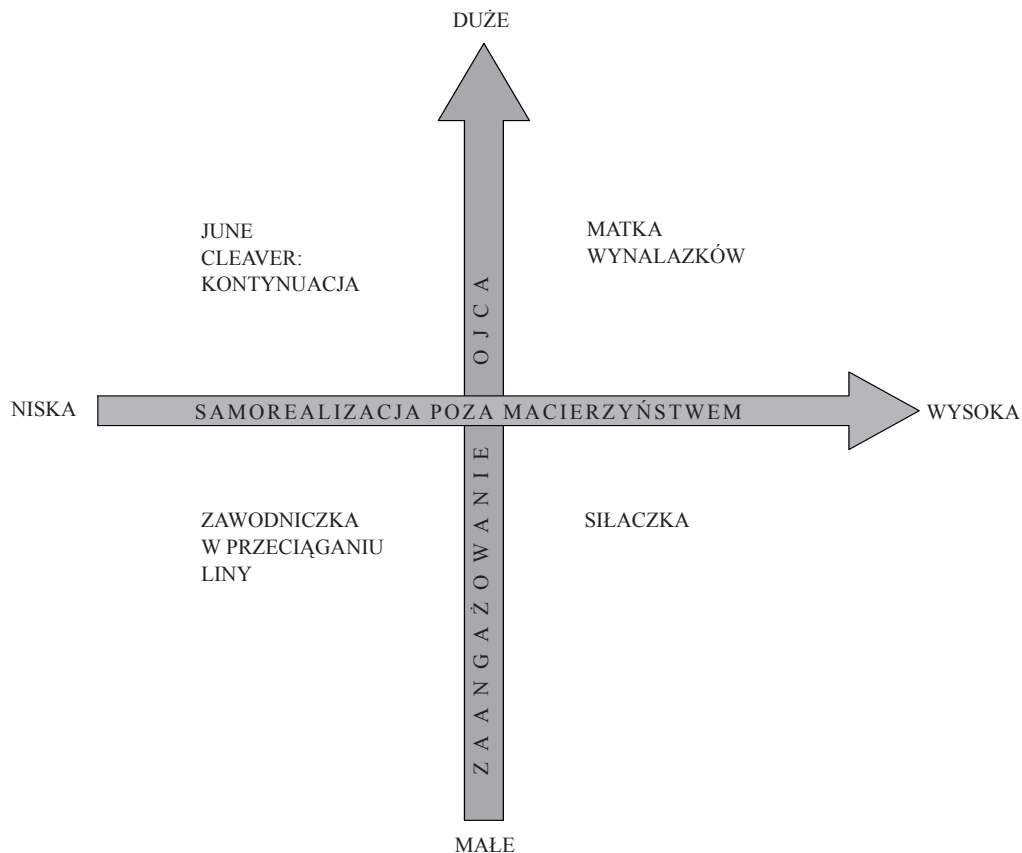
Pod koniec lat 90. XX wieku specjaliści od reklamy i marketingu produktów dziecięcych zauważyli dwie istotne tendencje obecne na rynku konsumentów produktów dla dzieci. Po pierwsze, struktura rodziny uległa zmianom, w reklamie natomiast cały czas obowiązywał jej stereotypowy wizerunek, np. rodziny pełnej czy kobiety pełniącej tylko rolę matki (Moskowitz, 2000). Po drugie, dowiedziono, że w przeważającej części to matki dokonują zakupów produktów dla dzieci (Kanner, 2004; Szlendak, 2005<sup>5</sup>). Chcąc zatem skonstruować jak najlepszy przekaz reklamowy trafiający do precyzyjnie zdefiniowanej grupy docelowej, agencja reklamowa LeoShe, obsługująca typowo dziecięce marki, takie jak m.in. Kellogg Co., Walt Disney Co. i Procter & Gamble Co., przeprowadziła badanie z udziałem 403 matek w wieku 18–49 lat, którego celem była segmentacja tej grupy konsumentek (Kanner, 2004, s. 148; Moskowitz, 2000; Solomon, 2004). Na jego podstawie udało się wyodrębnić cztery niezależne od siebie i mające równy udział (24–25%) w rynku produktów dla dzieci typy matek (*Leo Mothers Type*). Nazwy segmentów oddają cechy charakterystyczne dla danej grupy. Są to: 1) *June Cleaver* – bohaterka amerykańskiego sitcomu z lat 50.–60. ubiegłego wieku *Leave it to Beaver*. Postać ta – matka dwóch chłopców – była amerykań-

kańskim wzorem matki i żony. W tym ujęciu oznacza kontynuację stylu życia prezentowanego przez June Cleaver; 2) *Tug-of-War* – Zawodniczka w przeciąganiu liny. Przeciąganie liny to popularna konkurencja sportowa, w której celem jest przeciągnięcie liny na swoją stronę, a w tym ujęciu oznacza matkę usiłującą poradzić sobie z przeciwnościami, co jest dla niej nieraz źródłem frustracji; 3) *Strong Shoulders* – Siłaczka. Różni się od Zawodniczki w przeciąganiu liny tym, że mimo przeciwności losu radzi sobie z życiem, jest zorganizowana, zaradna i optymistyczna; 4) *Mother of Invention* – Matka wynalazków oznacza osobę kreatywną i otwartą na nowinki. Z jednej strony potrafi odnaleźć się w rzeczywistości, korzystając z ułatwień, a z drugiej dostosowuje rzeczywistość do swoich wyobrażeń. Ponadto dowiedziono, że istnieją dwie zasadnicze cechy opisujące matki-konsumentki, a mianowicie samoaktualizacja poza macierzyństwem (*self-actualization outside the motherhood role*) (wysoka vs niska) i zaangażowanie ojca (*father involvement*) (duże vs małe). Natężenie tych cech u poszczególnych typów przedstawiono na rysunku 2.

Okazało się, że poszczególne typy matek są podobne do siebie pod względem właściwości psychicznych, natomiast tym, co najbardziej je różnicuje, jest kontekst społeczno-ekonomiczny, w jakim przyszło im żyć i wychowywać dzieci. Przykładowo „June Cleaver: kontynuacja” posiada taki sam system przekonań jak „Zawodniczka w przeciąganiu liny”. Z kolei „Siłaczka” jest osobą równie spełnioną i pomysłową jak „Matka wynalazków”. Pełną charakterystykę poszczególnych typów matek przedstawiono w tabeli 1.

Obserwując zmiany społeczno-kulturowe, można prognozować, że wyłonione w badaniu „Matki wynalazków” to grupa konsumentek, która będzie się powiększała, ponieważ jej sposób życia może stanowić największą inspirację dla innych kobiet i model ten wydaje się najbardziej adekwatny do rzeczywistości. Z kolei wzrost liczby rozwodów, jak również popularności modelu samotnego macierzyństwa ugruntowuje wśród konsumentów postać „Siłaczki”. „June Cleaver” to prawdziwa





**Rysunek 2.** Typy matek-konsumentek

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Solomon, 2004.

dobnie grupa konsumentek, która zawsze będzie obecna w społeczeństwie, choć może tracić swoje udziały w związku ze zmianą myślenia mężczyzn o roli kobiety w rodzinie.

### Udział rodziców w rynku wpływowym

Analitycy kindermarketingu szczególne znaczenie przypisują komercjalizacji relacji rodzica z dzieckiem. Czytelnik zainteresowany takim ujęciem rodzicielstwa odnajdzie je m.in. w publikacjach, w których omówiono: rolę dziecka jako doradcy i eksperta w dokonywaniu zakupów przez rodziców (Jasielska, Maksymiuk, 2010a), specyficzne pozycjonowanie zabawek kupowanych przez rodziców (Jasiel-

ska, Kaczmarek, 2010) czy udział rodziców w socjalizacji konsumenckiej dziecka (Jasielska, Maksymiuk, 2010b). W niniejszym artykule dziecko przedstawione jest jako konsument w tle, grupą docelową będzie natomiast rodzic, który kupuje dziecku, ale także z powodu dziecka. Zasady zakupu produktów dla dzieci, jakimi kierują się dorośli, w dużej mierze uwarunkowane są wiekiem dziecka oraz rodzajem produktu. Analiza badań rynkowych ujawniła, że w przypadku potrzeb najmłodszych dzieci rodzice w pełni decydują o zakupie określonych artykułów (Krawczyk, 2008) często opiniowanych przez innych rodziców. Im dziecko starsze, tym w większym stopniu rodzice liczą się z jego oczekiwaniami wobec

Tabela 1. Charakterystyka matek-konsumentek i cech przekazu reklamowego kierowanego do nich

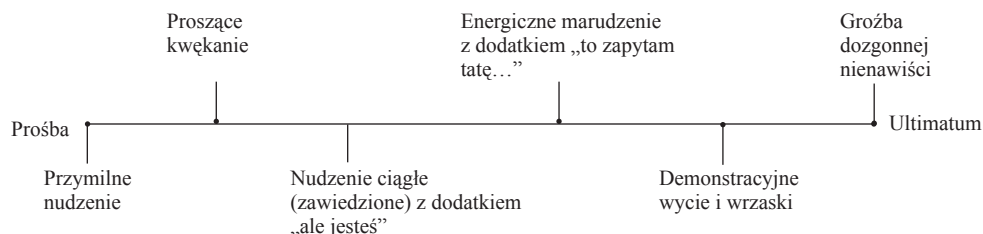
	Charakterystyka	Cechy przekazu reklamowego
June Cleaver: kontynuacja ( <i>June Cleaver: the sequel</i> )	To grupa dobrze wykształconych kobiet o ponadprzeciętnych dochodach. Nieznacznie powyżej 50% z nich pozostaje w domu, te, które pracują (w większości w niepełnym wymiarze godzin), są przekonane, że mając małe dzieci, nie powinny pracować. Mają bardzo tradycyjne przekonania na temat roli kobiety – macierzyństwo oznacza dla nich samoaktualizację jako kobiety, w związku z czym ich wysoka samoocena zależy od zadowolenia w wypełnianiu roli matki. Rola mężczyzny jako ojca polega zaś na zarabianiu pieniędzy, natomiast jego zaangażowanie w opiekę nad dziećmi jest okazyjne.	W reklamie pierwszoplanowa bohaterka występuje w roli matki, w tle może pojawić się informacja, że pomaga jej mąż, choć nie musi być obecny. Dominujący przekaz dla grupy docelowej brzmi: „Kiedy przygotowujesz posiłek dla swoich dzieci, robisz coś najważniejszego na świecie”.
Zawodniczka w przeciąganiu liny ( <i>Tug-of-War</i> )	To grupa kobiet, w której 79% pracuje poza domem z powodu zbyt niskich dochodów partnera. Podzielają tradycyjne wartości i pragną wieść zgodny z nimi styl życia, dlatego konieczność podjęcia pracy powoduje, że są nieszczęśliwe, zmartwione i cierpią. Ojcowie nie pomagają im w opiece nad dziećmi, a ponieważ nie zapewniają też odpowiedniego bytu rodzinie, wywołuje to u matek złość i stres. Czują się jedynymi osobami, które dbają i o dzieci, i o dom bez perspektyw na zmianę tej sytuacji. Matki z tej grupy są niezadowolone z faktu bycia z dala od dzieci, przez co kompensują swoją nieobecność zakupami.	W reklamach powinien pojawiać się realistyczny obraz rodziny zawierający np. przekaz, że nie wszystko w ich życiu bywa perfekcyjne. Jednak klienci nie lubią kontrowersji i wolą świat idealny, w którym przedmioty są cudowne i ładne. Dlatego w reklamie najlepiej pokazać produkt, który mama kupiła, a dziecko bawiąc się nim pod jej nieobecność, się rozwija. W rezultacie mama, nawet nie będąc z dzieckiem, dba o nie.
Silaczka ( <i>Strong Shoulders</i> )	1/3 kobiet w tej grupie to samotne matki o niskich dochodach, które nawet jeśli mają wsparcie ze strony ojca dziecka, to niewielkie. Zdecydowana większość z nich (89%) deklaruje, że zostały matkami w nieplanowany sposób, a 34% to młode matki w wieku 18–24 lata. W większości pracują i czują się dobrze z tym faktem. Mają pozytywny stosunek do życia, są optymistkami i postępują najlepiej, jak potrafią w sytuacji, w jakiej się znalazły. Ponadto są zaradne, dobrze radzą sobie ze stresem.	Przekaz reklamowy pozbawiony jest postaci ojca, np. brakuje w nim oczywistych scen z ojcem. W zamian są eksponowane sceny z samymi matkami i dziećmi, które gloryfikują i akceptują samotne macierzyństwo.
Matka wynalazków ( <i>Mother of Invention</i> )	To grupa szczęśliwych matek, pracujących poza domem, dla których macierzyństwo jest samospelnieniem. Są to przedstawicielki Pokolenia X o wystarczających dochodach. Posiadają satysfakcjonujące życie rodzinne i zawodowe oraz odskocznię poza pracę. Ojciec dzieci jest równym partnerem w ich wychowaniu, ale poza nim matki mają także wsparcie ze strony innych osób. Umieją korzystać z nowinek technologicznych i ułatwień, dzięki czemu elastycznie dopasowują rzeczywistości i macierzyństwo do siebie.	W reklamie występują bohaterowie odgrywający samych siebie. Przekaz dotyczy tego, jak praktycznie i funkcjonalnie żyć. Przede wszystkim należy mówić o zaletach produktów (co daje, co umożliwia), a nie promować określony typ rodziny czy opisywać cechy osoby, która danego produktu używa.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Moskowitz, 2000.

kupowanych produktów. Dlatego szczególnie interesujący z punktu widzenia omawianej tematyki jest tzw. rynek wpływowy (*influence market*) (Comstock, Scharrer, 2007; McNeal, 1998), na którym dziecko jest konsumentem pośrednim, ponieważ dokonuje zakupów poprzez wpływanie na rodziców (*kid-fluence*, Schor, 2005). Dziecko wysuwa pod adresem osób dorosłych (nie tylko rodziców) prośby dotyczące kupna określonej rzeczy. Tendencja do podejmowania tego typu zachowań określana jest obrazowo „czynnikiem marudzenia” (*the nag factor*) (Linn, 2004, s. 31; Szlendak, 2005 s. 39) i/lub „siłą molestowania” (*pester power*) (Schor, 2005, s. 61). O powszechności tego zjawiska mogą świadczyć wyniki badania przeprowadzonego na grupie 150 matek dzieci w wieku od 3 do 8 lat (Frazier, 1998). Zadanie badanych polegało na prowadzeniu przez dwa tygodnie dzienniczka, w którym miały spisywać dziecięce prośby. Kobiety spisały wspólnie 10 000 prośb, co dawało przeciętnie 66 prośb na matkę i 4,7 na dzień. Udało się także wyodrębnić dwa wiodące typy marudzenia. Pierwszy to tzw. uporczywe marudzenie (*persistence nagging*) polegające na powtarzających się, takich samych prośbach o zakup. Drugi typ to tzw. uzasadnione marudzenie (*importance nagging*), kiedy dziecko prosząc, podaje, dlaczego potrzebuje określonego zakupu. Marudzenie może przybierać różne formy i eskalować od prośb aż po ultimatum. Stadia marudzenia, które udało się wyodrębnić, zostały przedstawione na rysunku 3.

Zdaniem specjalistów dziecięce nakłanianie ma wpływ na 46% zakupów, jakich dokonują rodzice (Morales, 2000), a co dziesiąta złotówka wydawana jest przez rodziców na wyraźne życzenie dzieci (Olejniczuk-Merta, 2002). Uporczywe marudzenie rośnie wraz z wiekiem, aby osiągnąć szczyt we wczesnej adolescencji. Ogromna większość (83%) nastolatków w wieku 12–13 lat deklaruje, że proszą swoich rodziców o pieniądze lub pozwolenie na zakup tego, co widzieli w reklamie. Jeżeli rodzice odmawiają, to 71% nadal prosi. Przeciętna liczba prośb wynosi 8–9, natomiast ponad 25% dzieci prosi więcej niż 10 razy. Z kolei 11% nastolatków prosi rodziców więcej niż 50 razy (dane pochodzą z badania przeprowadzonego w 2002 roku przez *The Center for New American Dream Kids and Consumerism*, za: Schor, 2005, s. 62). Cztery na dziesięć prośb dotyczy rozrywki, jedna na trzy fast foodów (Linn, 2004, s. 33), jednakże przedmiot prośb w dużej mierze zależy od wieku dziecka. Dzieci młodsze w wieku 5–7 lat proszą o zabawki, przekąski i słodycze, natomiast o ubrania czy płyty częściej proszą dzieci starsze w wieku 11–12 lat (za: Gunter, Furnham, 1998, s. 60).

Z punktu widzenia marketerów również ważne jest takie wpływanie na dziecko, aby rekomendowało zakup rodzicom, oraz jak najlepsza charakterystyka rodzica, rozumianego jako grupa docelowa, która ulega temu oddziaływaniu<sup>6</sup>. Przykładowo promuje się profil konsumenta o czterech oczach i czterech no-



**Rysunek 3.** Kontinuum dziecięcego „marudzenia”

Źródło: opracowanie własne na podstawie: McNeal, 1992.

gach (*four-eyed, four-legged consumer*), którego siła nabywczą opiera się na harmonijnej koegzystencji matki i dziecka (Schor, 2005, s. 62). Określono także socjoekonomiczny kontekst aktywizujący czynnik marudzenia, w którym uwzględniono, że: 1) rodzice mają mniej dzieci i dlatego mogą więcej pieniędzy przeznaczyć na jedno dziecko, mniejsza liczba rodzeństwa sprzyja mniejszemu współzawodnictwu, dlatego dzieci oczekują, że więcej dóbr będzie przeznaczonych dla nich, 2) zmiana stylu życia związana ze wzrostem liczby rozwodów i samotnego rodzicielstwa powoduje, iż od dziecka zaczyna się oczekiwać udziału w decyzjach konsumenckich, 3) przesuwanie decyzji o posiadaniu dziecka do momentu, w którym status materialny będzie na tyle zadowalający, że pozwoli zaspokoić dziecięce prośby (Gunter, Furnham, 1998, s. 54). Badania pokazały, że po przekroczeniu krytycznego progu adolescencji próby prośbienia spadają, natomiast rośnie skłonność matek do ustępowania. Z kolei rodzicami, którzy najbardziej ulegają marudzeniu, są rodzice rozwiedzeni, rodzice nastolatków i bardzo małych dzieci (Gunter, Furnham, 1998). Ponadto liczne badania dostarczyły względnie spójnych charakterystyk rodzicielskich zachowań w odpowiedzi na dziecięce molestowanie. I tak, Comstock i Scharrer (2007) opisują trzy rodzaje takich zachowań: dogadzanie i kupowanie na każde zamówienie, sporadyczne ustępstwa, trzymanie fasonu i odmowa kupna prowadząca często do konfliktu. Do tej klasyfikacji Linn (2004) dodaje kategorię rodziców, którzy mogą nadwyręzać swoje finanse, kupując więcej, niż rzeczywiście mogą. Z kolei McNeal (1992) wyróżnia cztery dominujące reakcje rodziców na prośbę ze strony dziecka:

1) **dokonanie zakupu** – w połowie przypadków rodzice spełniają prośbę swojego dziecka, większość rodziców chce wyjść naprzeciw wszystkim dziecięcym zamówieniom, lecz z powodu braku środków finansowych czy dobra dziecka tego nie robią. Także większości rodziców kupowanie dziecku sprawia przyjemność, ale irytuje ich eskalacja dziecięcych żądań w szczególności wtedy, gdy zakupiony produkt zagraża dziecku. Rodzice

są bardziej skłonni spełniać prośby w sklepie niż te, o których wspomniano w domu, ponieważ zazwyczaj o nich zapominają przed zakupami. Decyzja o kupowaniu w sklepie jest natychmiastowa i często podyktowana chęcią uniknięcia scen niezadowolonego dziecka w przypadku odmowy;

2) **zamiana na inny zakup** – rodzice uważają, że marka lub rodzaj produktu oczekiwany przez dziecko są zbyt drogie, niskiej jakości, nieadekwatne do wieku i proponują w zamian coś innego. Taka propozycja może być przyczyną konfliktu i być mniej satysfakcjonująca dla dziecka;

3) **odkładanie zakupu** – zamówienia składane przez dzieci w domu bywają częściej niezrealizowane niż te składane w sklepie. Rodzice czekają, aż dziecko ponowi swoją prośbę, i mają nadzieję, że ta prolongata spowoduje, iż dziecko zapomni, co nie zawsze się zdarza. Zakup może zostać dokonany, ale nie tak szybko, jak tego oczekuje dziecko. U podłoża tego zachowania leży rodzicielskie przekonanie, że umiejętność odraczania gratyfikacji jest ważna w życiu;

4) **ignorowanie zamówień** – pomimo że zdarza się to dość często, dzieci mają trudności z radzeniem sobie z tą sytuacją. Odmowa i konfrontacja może powodować kłótnie i konflikty, a nawet zaważyć na dalszych relacjach obu stron (por. Buijzen, Valkenburg, 2003; 2005; Comstock, Scharrer, 2007).

Jak zaznaczono we wstępie, analiza zachowań konsumenckich niemal zawsze wykorzystuje wiedzę z zakresu psychologii (Kunkel i in., 2004). Wspomaganie ekonomii psychologią dostarcza realności tworzonym teoretycznie modelom (Ho, Lim, Camerer, 2006, s. 343). Podobnie jest w przypadku rodziców w roli konsumentów.

## PSYCHOLOGICZNE ZAPLECZE

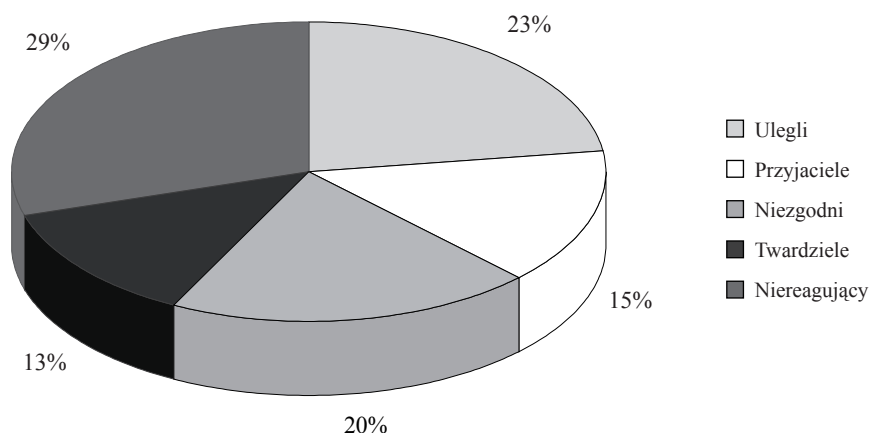
W procesie komercjalizacji rodzicielstwa marketerzy wykorzystują wiedzę psychologiczną dotyczącą np. modeli wychowawczych, zmian rozwoju człowieka czy istnienia potrzeby wsparcia społecznego w planowaniu efektywnych strategii marketingowych.

### Typy kupujących rodziców

Marketerzy, chcąc jak najlepiej wykorzystać czynnik marudzenia, poddali analizie style wychowania w kontekście ulegania dziecięcemu nagabywaniu. Uzyskano wnioski zgodne z przewidywaniami: rodzice autorytarni ignorują prośby, permissywni i demokratyczni popierają, choć robią to w inny sposób, z kolei zaniedbujący w żaden sposób nie reagują (Gunter, Furnham, 1998, s. 63). Idąc tym tropem, korporacje zainteresowane jak najlepszym dopasowaniem swoich strategii marketingowych do podatności na dziecięce marudzenie dokonały segmentacji rodziców i określiły udział w rynku poszczególnych grup (Idell, 1998, za: Siegel i in., 2001, s. 75; por. Linn, 2004, s. 34–35; Szlendak, 2005, s. 40). Uzyskaną typologię przedstawiono na rysunku 4.

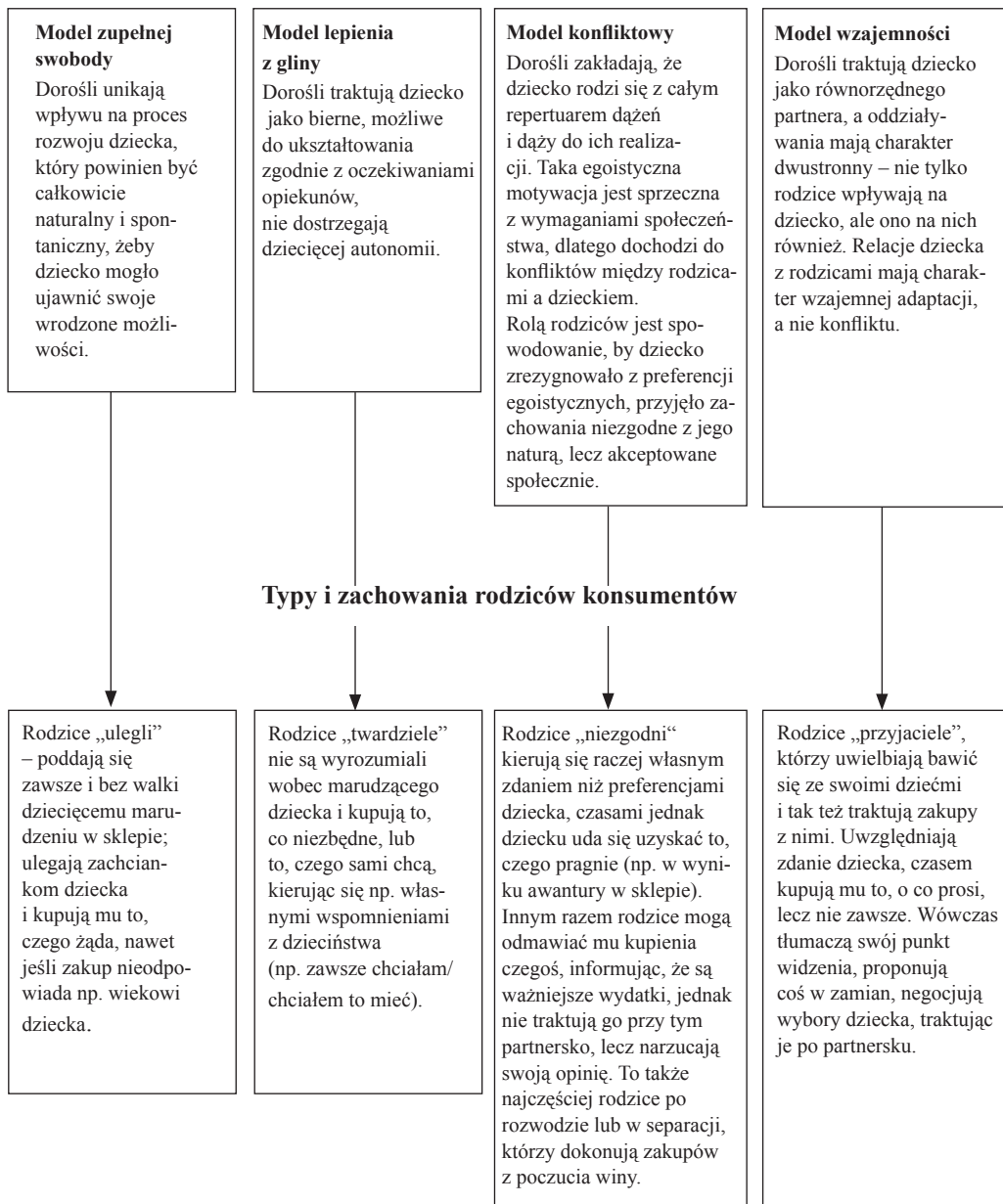
W badanej grupie 70% rodziców jest wrażliwych na prośby swoich dzieci dotyczące zakupu, pozostała część nie reaguje na dziecięce marudzenie. Ulubioną grupą klientów są rodzice „ulegli” (*indulgents*) i impulsywnie dokonujący zakupów pod wpływem dziecka, którzy nie zwracają uwagi na to, czy prośba jest uzasadniona. Rodzice „przyjaciele”

(*kid pals*) wymagają reklamy produktu zawierającej przekaz, że nadaje się on do zabawy, ponieważ stawiają na dziecięcą zabawę, pozwalają też dzieciom na znaczący udział w wyborze określonych artykułów i marek. Rodzice „niezgodni” (*conflicteds*) nie lubią reklam dla dzieci i nieuzasadnionych prośb, lecz dokonują zakupu, ponieważ trudno przychodzi im odmowa dziecku, często też kupują dla skompensowania swojej rodzicielskiej nieudolności. Wyzwanie dla marketerów stanowią „twardziele” (*bare necessities*)<sup>7</sup>, którzy najlepiej radzą sobie z dziecięcymi prośbami. Rodzice „twardziele” nie ulegają marudzeniu, są konserwatywni i kupują tylko to, co uważają za konieczne. Wiodą życie pozbawione presji, w większości są zamożni i prawdopodobnie posiadają małe dzieci. Szczególnie interesujący w ujawnionej typologii jest fakt, że koresponduje ona z uznawanymi w psychologii modelami wychowawczymi. Pełną charakterystykę wyłonionych typów przedstawia rysunek 5, w której poszczególne typy kupujących rodziców zostały przyporządkowane do odpowiadających im modeli wychowawczych.



**Rysunek 4.** Dane procentowe dotyczące typów rodziców ulegających prośbom

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Idell, 1998, za: Schor, 2004, s. 61.



**Rysunek 5.** Modele socjalizacji Schaeffera w kontekście zachowań konsumenckich rodziców

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Appelt, 2005; Brzezińska, 2000; Linn, 2004; Szlendak, 2005.



## Marketing kamieni milowych

Marketing wykorzystuje psychologię do analizy cyklu życia konsumentów w celu wskazania najistotniejszych w nim momentów. Zabieg taki pozwala na wykorzystanie tzw. marketingu kamieni milowych rozwoju, który polega na dotarciu do klienta z ofertą najbardziej pożądaných produktów i usług w okresie dla niego krytycznym, jakim może być ślub, pogrzeb czy narodziny dziecka (Barletta, 2006). Marketing kamieni milowych bazuje na dwóch charakterystycznych cechach okresu krytycznego: chwilowości i niepowtarzalności w biografii jednostki oraz otwarciu jednostki w tym czasie na informacje. Strategię marketingu kamieni milowych rozwoju stosuje się także wobec rodziców. Zgodnie z zarysowanymi powyżej zasadami wybiera się krytyczne, zarówno dla dziecka, jak i dla rodzica, zmiany w rozwoju, takie jak np. ciąża, narodziny czy okres przedszkola, i tworzy adekwatne bezpośrednie programy marketingowe. Szczególnie predysponowane do programów o takim charakterze są młode matki, które po pierwsze, jak większość kobiet, biorą na siebie odpowiedzialność za organizację ważnych wydarzeń, po drugie, w sposób naturalny są obciążone obowiązkami związanymi z byciem matką (Barletta, 2006). Ponadto matki, przygotowując się do narodzin dziecka, wyjątkowo intensywnie poszukują informacji o zasadach jego pielęgnacji czy żywienia i ogólnie stają się bardziej chłonne i zainteresowane tego typu tematyką (por. uczenie się zależne od aktualnej aktywności człowieka, Włodarski, 1998). Zestawienie programów kierowanych do rodziców małych dzieci w ramach marketingu kamieni milowych przedstawiono na rysunku 6.

Jak widać, marketing kamieni milowych kierowany do rodziców małych dzieci jest krojony na „psychologiczną” miarę. Uwzględnia bowiem zmiany charakterystyczne dla intensywnego rozwoju dziecka w okresie prenatalnym i wczesnego dzieciństwa, a przede wszystkim równoległe do nich oczekiwania rodziców. Właśnie dzięki temu programy o takim charakterze mogą cieszyć się dużą

efektywnością w grupie docelowej. Ponadto wykorzystywana jest tutaj zasada kontekstowości w kształtowaniu ofert (Szymańska, 2009). Precyzja i czas dotarcia do konsumentów poprzez wyjście naprzeciw ich potrzebom zaowocuje prawdopodobnie pozytywnym związaniem emocjonalnym i przełoży się zarówno na skutki krótkoterminowe, jak zaistnienie w świadomości konsumentów, jak i długoterminowe, jak lojalność wobec marki. Dodatkowo opisywane programy wykorzystują tzw. *opinion leader's effect*, czyli fakt, iż zaufanie do osoby wręczającej pakiet przenoszone jest na otrzymane produkty (Szymańska, 2009). Osobą wręczającą nie jest przedstawiciel producenta, ale darzony zaufaniem lekarz, położna czy wychowawczyni dziecka. Z jednej strony działa powszechna zasada obecna w reklamie polegająca na zwiększeniu atrakcyjności produktu rekomendowanego przez autorytet (np. idola, eksperta, użytkownika) (Jasielska, Maksymiuk, 2010b), z drugiej wyniki badania przeprowadzonego na początkujących w roli matek wykazały, że lekarze są grupą zawodową, do której aż 87,3% badanych ma bardzo duże zaufanie podczas dokonywania wyborów konsumenckich dotyczących produktów dla dzieci (Szymańska, 2008).

## Innowacyjne badania marketingowe rodziców

Inauguracja rodzicielstwa, wykorzystywana przez marketing kamieni milowych, to ważny okres w życiu człowieka, w którym przeżycia skłaniają go do poszukiwania grupy wsparcia pośród osób o podobnych doświadczeniach. Zarówno potrzeba afiliacji, jak i gotowość dzielenia się swoimi doświadczeniami wzmacniają marketing szeptany, w którego ramach klienci przekazują znajomym opinię o produktach (por. Jasielska, Maksymiuk, 2010b). Sprzyja temu m.in. Internet, w którym dzięki e-mailom, blogom, komunikatorom i forom internetowym internauci wymieniają się opiniami (por. Maksymiuk, Jasielska, 2010). Te prawidłowości stanowią inspirację

Rozwój  
dziecka

<p><b>Program dziewięć miesięcy – Prenatal sampling</b> – program skierowany do kobiet w ciąży. Jego idea jest przekazanie przyszłym matkom fachowej, przystępnie podanej wiedzy na temat ciąży i porodu oraz zapoznanie ich z dostępnymi na rynku produktami. Kobieta oczekująca dziecka otrzymuje w gabinecie ginekologicznym lub w szkole rodzenia bezpłatny pakiet „Dziewięć miesięcy”, zawierający poradniki, broszury reklamowe, próbki, gadzety itp. Jest to oczekiwana i bardzo dobrze przyjmowana forma reklamy produktów, łącząca prezent z funkcją edukacyjną. Kobiety w ciąży to wyjątkowo aktywna grupa konsumentek.</p>	<p><b>Okres prenatalny Poczęcie – narodziny</b></p>
	<p><b>Dzidzius</b> – <i>Hospital sampling</i> – program kierowany do mam noworodków, które otrzymują w szpitalu od położnej paczkę „Dzidzius”. Zawiera ona poradnik na temat opieki nad dzieckiem „Wokół narodzin” oraz materiały promocyjne, próbki, gadzety itp. Młoda rodzina staje się chłonną grupą konsumentów, dlatego warto być pierwszym, który nawiąże kontakt ze szczęśliwymi rodzicami. Jest to doskonały moment na uświadomienie im nowych potrzeb i zaproponowanie nowego produktu.</p>
<p><b>Mam 6 miesięcy</b> – matki półrocznych dzieci otrzymują pocztą pakiet zawierający materiały reklamowe o produktach i usługach dla matki, dziecka i całej rodziny. Jest to okres życia malucha, który stawia przed matką wiele pytań na temat pielęgnacji, ząbkowania, żywienia, a także rozwoju. W tym czasie matki również poświęcają więcej uwagi swojej osobie: poszukują kosmetyków pielęgnacyjnych, informacji na temat diet itp., często też w tym czasie wracają do pracy.</p>	<p><b>Wiek niemowlęcy 1 rok</b></p>
	<p><b>Szkrab</b> – <i>sampling</i> – program skierowany do rodziców dzieci w wieku od 3. miesiąca do 4 lat, które uczęszczają do żłobka. Pakiet wręczany jest rodzicowi przez pracownicę placówki. Zawiera: produkty i ich próbki, gadzety reklamowe, upominki (np. zabawki), karty rabatowe, kupony zamówieniowe, katalogi wysyłkowe. Rodzice tych dzieci są interesującą grupą docelową, gdyż oboje pracują i osiągają pewne dochody.</p>

**Rysunek 6.** Przykładowy program marketingowy kamieni milowych kierowany do rodziców

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kiejar-Turska, Bialecka-Pikul (2006) oraz strony internetowej firmy Present-Service: [www.present-service.pl](http://www.present-service.pl).



do przeprowadzania nietypowych badań marketingowych, których przykładem są badania jakościowo-etnograficzne oraz obserwacje internetowe blogów pisanych przez młode matki (Radziszewska-Manikowska, Zielenkiewicz, 2009). W pierwszym etapie, polegającym na obserwacji, badaniem objęto 110 blogów poświęconych dzieciom. W drugim etapie przeprowadzono pogłębione wywiady z 16 matkami. Na ich podstawie stworzono charakterystykę blogującej mamy. Jest to osoba w wieku 20–35 lat, posiadająca minimum średnie wykształcenie, „heavy userka” Internetu (korzysta regularnie, prowadzi bloga, udziela się na forach tematycznych), poszukuje aktywnie informacji na temat dziecka oraz jest gotowa do ekspresji swoich doświadczeń i dzielenia się nimi. Marketerów szczególnie interesują osoby prowadzące blog tzw. wizerunkowy, który służy autorkom do nawiązywania kontaktów i wymiany informacji oraz jako platforma do rekomendowania sobie nawzajem produktów i marek. W grupie tej wskazano na istnienie reprezentantek-ambasadorek danej marki (por. Müller, 2009). Ambasador marki to partner producenta. Niektóre z badanych matek były skłonne do współpracy z producentem na określonych warunkach w których ramach wystąpiłaby relacja wymienna: matka otrzyma produkt do przetestowania, a następnie opisze wynik testu na blogu. Ponadto odkryto, że istnieją tzw. aktywne nicki, czyli osoby zabierające głos w dyskusjach na czatach czy forach, opiniując określony produkt czy markę. Te potencjalne ambasadorki marki mogą mieć wpływ na decyzje konsumenckie swoich czytelniczek. Dzieje się tak m.in. dlatego, że w przytoczonych wcześniej badaniach mówiących o zaufaniu do lekarza specjalisty jeszcze większym zaufaniem (89,2%) respondentek cieszyły się znajome będące matkami (Szymańska, 2008). Specjaliści od marketingu piszą wprost: „Warto więc rozważyć wykorzystanie naturalnej możliwości interakcji, gdy producent istnieje w sieci, a matka pyta i chce rozmawiać. Dobra, wiarygodna ambasadorka zdziała więcej w świecie blogów, forów i czatów niż kosztowna kampania” (Radziszewska-Manikowska, Zielenkiewicz, 2009).

Wynikające z zebranych danych pomysły marketingowe wydają się na tym etapie zaawansowania czystą spekulacją. Jednakże korespondują one z analizowanym już w literaturze przedmiotu zjawiskiem e-rodzicielstwa (*e-parenting*) (Long, 2004), rozumianym jako wykorzystywanie zaawansowanych technologii w pełnieniu roli rodzica. Badania Internetu przeprowadzone przez Google (2003, za: Long, 2004) pokazały, że zaledwie 1% stron internetowych zawierał słowo „rodzicielstwo”. Rezultat ten jest spójny z wynikiem uzyskanym w badaniu zrealizowanym przez TNS OBOP na zlecenie Fundacji Komunikacji Społecznej w ramach kampanii „Tata i ja” (2004), w którym także 1% badanych zadeklarował, że poszukuje informacji na temat wychowania dzieci w Internecie. Jednakże pionierskie badania nad wsparciem udzielanym młodym matkom w sieci wykazały znaczącą efektywność takiego programu pomocowego (Dunham i in., 1998). Analitycy e-rodzicielstwa prognozują, że w najbliższych latach nastąpi wzrost wsparcia *on-line*, jakiego udzielają sobie wzajemnie rodzice, jak i wzajemnej wirtualnej edukacji (Long, 2004). Zapowiedzią tej tendencji może być m.in. pisanie i czytanie blogów dotyczących dzieci, jak i tworzenie forów tematycznych przez matki.

## PODSUMOWANIE

Przytoczone powyżej przykłady ilustrują i potwierdzają zachodzący w społeczeństwie proces komercjalizacji rodzicielstwa. Próby przewidywania konsekwencji tego zjawiska czy kontrolowania jego przebiegu są obecnie niezwykle trudne, ponieważ istnieje znikoma liczba rzetelnych badań empirycznych. Psychologia jednak zobowiązana jest do określenia potencjalnego spektrum zysków i strat, zarówno dla jednostki (rodzica, dziecka), jak i grupy (pary małżeńskiej, rodziny, społeczeństwa), jakie komercjalizacja rodzicielstwa może przynieść. Faktycznie jednym z niebezpieczeństw może być konsument (rodzic) pasywny, który śledząc nieustannie rynek, będzie w większym stopniu mechanicznie reagował na modne trendy w wycho-

waniu dziecka niż na jego i swoje rzeczywiste potrzeby. Jest to tym bardziej prawdopodobne, że wzorce konsumpcji są dziedziczone, a rodzicami niedługo stanie się pokolenie wychowane w gospodarce wolnorynkowej przyzwyczajone np. do traktowania reklamy jako jednego ze źródeł informacji. Jednakże to właśnie młodzi ludzie cechują się wyższą świadomością konsumencką (Raport UOKiK, 2004) i być może, kiedy zostają rodzicami, będą potrafili z niej korzystać. Ponadto komercjalizacja rodzicielstwa wprost nawiązuje do głównej zasady, która mówi, że konsumpcja to kobieca forma aktywności (Szlendak, 2005): „...kiedy dzieci są socjalizowane do przypisanych im ról płciowych, uczą się, iż zamiłowanie do robienia zakupów jest częścią aktywności definiujących rolę kobiety” (Campbell, 2008, s. 359). Z tego też powodu szczególnie hołubione są przez marketerów matki (komercjalizacja macierzyństwa?), co może powodować trudności z wyjściem z tradycyjnej roli (por. Jaworowski, Polański, 2004), ponieważ to w rodzinach o tradycyjnym podziale ról kobieta delegowana jest do dokonywania zakupów (Douglas, 2008). Znamienne zatem może być przejęcie „ma-t-ka” na „ma-r-ka” chociażby w przypadku pozyskiwanych przez marketerów tzw. alfamam – liderkę kształtujących gusty, stanowiących wzór dla innych kobiet, jak wydawać pieniądze, których zadanie polega na „rozbudzeniu rynku” (Lewandowski, 2007) czy współpracujących z producentem tzw. plotkarek, które tworzą sieć mam i aranżują spotkania, na których promują produkty (Müller, 2009). Sytuacja taka może sprzyjać nadmiernej eksploatacji matki, przed którą społeczeństwo stawia kolejne zadanie opiniodawcy czy eksperta w dziedzinie dzie-

cięcych zakupów, i tym samym dyskredytowaniu ojca w tym obszarze.

Zdaniem marketerów wzmacnianie potencjału ekonomicznego wiedzą z zakresu psychologii dostarcza wymiernych zysków. Dla psychologów taka postawa powinna być akceptowalna tylko pod warunkiem, że wiedza z zakresu psychologii jest wykorzystywana w praktyce społecznej zgodnie ze standardami etycznymi (Brzeziński, 1989). Dlatego konieczne należy monitorować takie programy jak np. marketing kamieni milowych rozwoju pod kątem tego, czy aby w tym krytycznym momencie życia marketing nie wykorzystuje zagubienia jednostki w nowej sytuacji życiowej i słabości konsumenta. I odwrotnie, wiedzę pozyskaną przez marketerów można wykorzystać w psychologii, np. badając, jaki wpływ na życie rodzinne wywierają określone zabiegi marketingowe. Podobnie jak trudno podważyć fakt, iż odpowiednie zaplecze finansowe jest warunkiem koniecznym, lecz nie jedynym i wystarczającym, do podjęcia roli rodzica, a każda forma dobrze przeprowadzonego marketingu edukacyjnego (kierowany i do dzieci, i do rodziców) jest zjawiskiem społecznie korzystnym (Jasielska, Maksymiuk, 2010b).-

Podsumowując, należy dostrzec, że: (1) w świetle komercjalizacji rodzicielstwa rodzice są tak samo odpowiedzialni za dzieci, jak i za samych siebie; (2) socjalizacja konsumencka jest procesem, który z powodzeniem wpisuje się w socjalizację odwrotną, czyli proces towarzyszący szybkim zmianom kulturowym, kiedy pokolenie młodsze wdraża tradycyjnie nastawione pokolenie starsze do nowych wzorów kulturowych (Sztompka, 2002, s. 416); (3) edukacja konsumencka jest w równym stopniu potrzebna dzieciom, co ich rodzicom.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> „Sukces kapitalizmu opartego na konsumpcji polega w części na tym, że jest on w stanie zaprząć do pracy nasze życie wewnętrzne. To system, w którym codziennie pracujemy pragnieniami, marzeniami i lękami. W tym afektywnym kapitalizmie stare rozróżnienie pomiędzy potrzebami fałszywymi, bo generowanymi przez rynek, i prawdziwymi, bo płynącymi z naszego «ja», zaciera się” (Haława, 2009).

<sup>2</sup> Dla porównania, autorzy krytykujący komercyjne ujęcie ważnych wydarzeń życiowych w społeczeństwach konsumpcyjnych do opisu tego stanu rzeczy posługują się dobitnymi określeniami, jak „makdonaldyzacja ciąży”, „wybór idealnego dziecka” czy „makdonaldyzacja porodu” (Ritzer, 2000 s. 253).

<sup>3</sup> Śródtytuł został zaczerpnięty z publikacji M. Halawy (2006).

<sup>4</sup> Punktem wyjścia w przywołanych publikacjach był raport sporządzony przez Centrum im. A. Smitha „Koszty wychowania dzieci w Polsce a podnoszenie podatków pośrednich” (2008), którego istotą była dyskusja dotycząca podnoszenia podatków i możliwość samodzielnego zarobku respondentów na utrzymanie dziecka, która jest zdaniem autorów raportu silniejszym motywem ekonomicznym do rodzicielstwa niż jednorazowe becikowe czy okazjonalne ulgi podatkowe. <http://www.smith.org.pl/pl/pages/reports/page:1>.

<sup>5</sup> W najnowszych badaniach przeprowadzonych przez firmę Pentor zaobserwowano postępujące równouprawienie płci w dziedzinie codziennych zakupów, choć nadal zdecydowanie kobiety są bardziej odpowiedzialne (51%) za codzienne zakupy (Raport: Pentor Research International, Zachowania zakupowe Polaków 2010).

<sup>6</sup> Warto zaznaczyć, że takie praktyki reguluje Kodeks Etyki Reklamy, gdzie w podstawowych zasadach reklamy w art. 29 zapisano, że „Reklamy nie mogą zawierać skierowanych do dzieci lub młodzieży: (a) poleceń nakłaniania osób dorosłych do zakupu reklamowanych produktów lub (b) instrukcji sposobu nakłaniania osób dorosłych do zakupu reklamowanych produktów”.

<sup>7</sup> Czytelnik może spotkać także inne propozycje polskiego tłumaczenia nazw poszczególnych grup rodziców obecne m.in. w publikacji T. Szlendaka (2005) oraz autorkę (Jasielska, Maksymiuk, 2010).

## BIBLIOGRAFIA

- Acuff D.S., Reiher R.H. (2006), *Kidnaping. Jak marketerzy kontrolują umysł Twojego dziecka*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Appelt K. (2005), *Wiek poniemowłęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, 95–130. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bakiera L. (2008), *Rozwojowe współdziałanie pokoleń w rodzinie. Rodzice w wieku średnim i dorastające dzieci*. *Psychologia Rozwojowa*, 13, 1, 25–37.
- Barber B.R. (2008), *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Barletta M. (2006), *Marketing skierowany do kobiet*. Warszawa: Wydawnictwa Fachowe.
- Bogunia-Borowska M. (2006), *Infantylicyzacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylicyzacja dorosłych* [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, 13–44. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Brzezińska A.I. (2000), *Psychologia wychowania* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, 227–157. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzeziński J. (1989), *O związkach teorii z praktyką społeczną. Na przykładzie związków teorii psychologicznych z praktyką społeczną* [w:] J. Brzeziński, K. Łastowski (red.), *Poznańskie studia z filozofii nauki. Filozoficzne i metodologiczne podstawy teorii naukowych*, 287–305. Warszawa–Poznań: PWN.
- Buijzen M., Valkenburg P.M. (2003), *The Effects of Television Advertising on Materialism, Parent-child Conflict, and Unhappiness: A Review of Research*. *Applied Developmental Psychology*, 24, 437–456.
- Buijzen M., Valkenburg P.M. (2005), *Parental Mediation of Undesired Advertising Effects*. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 49, 2, 153–165.
- Campbell C. (2008), *Zakupy, spędzanie czasu wolnego i wojna płci* [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, 357–369. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Comstock G., Scharrer E. (2007), *Media and the American Child*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Danilewicz W. (2005), *Konsumpcyjny obraz współczesnego dzieciństwa. Wybrane aspekty* [w:] J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, 191–200. Białystok: TransHumana.
- Douglas M. (2008), *W obronie zakupów* [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, 334–356. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Dunham P.J., Hurshman A., Litwin, E., Gusella J., Ellsworth C., Dodd P.W.D. (1998), *Computer-Mediated Social Support: Single Young Mothers as a Model System*. *American Journal of Community Psychology*, 26, 2, 281–306.

- Frazier A. (1998), Market Research: The Old Nagging Game Can Pay Off for Marketers. *Selling to Kids*, 8, 3, 1–2.
- Gunter B., Furnham A. (1998), *Children as Consumers: A Psychological Analysis of the Young People's Market*. London and New York: Routledge.
- Gurba E. (2007), Wczesna dorosłość [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, 202–233. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hajdas M. (2006), Konsument bez metryki. *Marketing w Praktyce*, t. 4.
- Halawa M. (2006), Komercjalizacja dzieciństwa. Kosztorysowanie rodzicielstwa [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, 45–55. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Halawa M. (2009), Popświadomość. *Gazeta Wyborcza, Duży Format*, grudzień 2009. <http://wyborcza.pl/1,76498,7395325,Popswiadomosc.html> (dostęp: 3.03.2010).
- Ho T.H., Lim N., Camerer C.F. (2006), How „Psychological” Should Economic and Marketing Models Be? *Journal of Marketing Research*, 43, 341–344.
- Jasielska A. (2009), Infantylni rodzice vs poważne dzieci. O wzajemnych relacjach w świecie reklamy. Referat wygłoszony na XVIII Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej „Rozwój człowieka w kontekście przemian cywilizacyjnych”. Wrocław, 14–16.06.2009.
- Jasielska A., Kaczmarek L. (2010), Decyzje konsumenckie rodziców na rynku wpływowym na przykładzie zabawek. *Marketing i Rynek*, 4, 38–44.
- Jasielska A., Maksymiuk R.A. (2010a), Wpływ infantyilizacji kultury na zmiany w społeczeństwie konsumpcyjnym. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 5–20.
- Jasielska A., Maksymiuk R.A. (2010b), *Dorośli reklamują, dzieci kupują. Kindermarketing i psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jaworowski M.J., Polański P. (2004), Trendy społeczne i konsumenckie w Polsce u progu Unii Europejskiej. Referat wygłoszony na V Ogólnopolskim Kongresie Badaczy Rynku i Opinii. Warszawa, 21–22.10.2004.
- Kanner B. (2004), *Pocketbook Power: How to Reach the Hearts and Minds of Today's Most Coveted Consumers-Women*. New York: McGraw-Hill.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M. (2006), Wczesne dzieciństwo [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, 47–82. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krawczyk A. (2008), Dzieciństwo w wersji de luxe. *Marketing przy kawie*, 208, z: [www.marketing-news.pl/theme.php?art=719](http://www.marketing-news.pl/theme.php?art=719) (dostęp: 28.01.2008).
- Kunkel D., Wilcox B.L., Cantor J., Palmer E., Linn S., Dorwick P. (2004), *Report of the APA Task Force on Advertising and Children. Section: Psychological Issues in the Increasing Commercialization of Childhood*. z: <http://www.apa.org/releases/childrenads.pdf> (dostęp: 20.05.2008).
- Lewandowski G. (2007), Fenomen alfamamy. *Marketing przy kawie* z 17.04.2007, z: <http://www.marketing-news.pl/article.php?art=1137> (dostęp: 28.03.2010).
- Linn S. (2004), *Consuming Kids. The Hostile Takeover of Childhood*. New York: The New Press.
- Long N. (2004), E-parenting [w:] *Handbook of Parenting*. SAGE Publications, z: [http://www.sage-creference.com/hdbk\\_parenting/Article\\_n22.html](http://www.sage-creference.com/hdbk_parenting/Article_n22.html) (dostęp: 18.09.2009).
- Maksymiuk R.A., Jasielska A. (2010), Komunikacja marketingowa w Internecie. Między prosumentem, producentem i konsumentem [w:] G. E. Kwiatkowska, K. Markiewicz (red.), *Komunikowanie się. Nowe wyzwania*, 27–37. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- McNeal J.U. (1992), *Kids as a Consumers: a Handbook of Marketing to Children*. New York: Lexington Books.
- McNeal J.U. (1998), Kids' Markets. *American Demographics*, 20, 4, 36–42.
- Morales E. (2000), The Nag Factor: Measuring Children's Influence. *Admap*, March, 35–37.
- Moskowitz L. (2000), *What Kind of Mother Are You? Marketing Mavens Dissect Moms for Eager Advertisers*, z: <http://www.salon.com/mwt/feature/2000/02/28/marketing/index.html> (dostęp: 15.03.2010).
- Müller J. (2009), Matki blogerki promują Procter & Gamble. *Marketing przy kawie* z 13.11.2009, z: <http://www.marketing-news.pl/article.php?art=1765> (dostęp: 30.03.2010).

- Olejniczuk-Merta A. (2002), Rynek a rodzina. Nowe postrzeganie dzieci w rodzinie i na rynku. *Polityka Społeczna*, 4, 24–26.
- Radziszewska-Manikowska M., Zielenkiewicz M. (2009), Młode matki piszą blogi. *Marketing w Praktyce*, 6, 136.
- Raport Centrum im. A. Smitha (2008), *Koszty wychowania dzieci w Polsce a podnoszenie podatków pośrednich*, z: <http://www.smith.org.pl/pl/pages/reports/page:1> (15.05.2010).
- Raport Pentor Research International (2010), *Zachowania zakupowe Polaków 2010*, z: [http://www.pentor.pl/60303.xml?doc\\_id=11280](http://www.pentor.pl/60303.xml?doc_id=11280) (dostęp: 23.03.2010).
- Raport TNS-OBOP (2004), *Babcia i dziadek wiedzą najlepiej* – badanie zrealizowane na zlecenie Fundacji Komunikacji Społecznej w ramach kampanii „Tata i ja”, z: <http://www.tns-global.pl/2004/2004-07#785> (dostęp: 15.04.2009).
- Raport UOKiK (2004), „*Reklama a konsument*”. Badanie sondażowe przeprowadzone na zlecenie Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumentów, z: [http://www.uokik.gov.pl/pl/informacja\\_i\\_educacja/badania\\_opinii\\_spoecznej/ochrona\\_konsumentow/](http://www.uokik.gov.pl/pl/informacja_i_educacja/badania_opinii_spoecznej/ochrona_konsumentow/) (dostęp: 15.01.2009).
- Ritzer G. (2000), *Makdonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Schor J.B. (2005), *Born to Buy*. New York: Scribner.
- Siegel D.L., Coffey T.J., Livingston G. (2001), *The Great Tween Buying Machine: Marketing to Today's Tweens*. Ithaca, NY: Paramount Market Publishing.
- Smolińska-Theiss B. (1992), Dzieciństwo – obszary znane i nieznanne. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3–4, 87.
- Sokolińska J. (2004), Ile kosztuje dziecko? *Gazeta Wyborcza, Wysokie Obcasy*, 25.09.2004, z: <http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,99398,2300703.html> (dostęp: 3.03.2010).
- Solomon M.R. (2004), *Consumer Behavior. Buying, Having, and Being*. New Jersey: Pearson Education.
- Stróżyk J., Szparkowska S. (2008), Dziecko – najpoważniejszy wydatek całego naszego życia. *Rzeczpospolita*, 30.05.2008, z: <http://www.rp.pl/artukul/141205.html> (dostęp: 3.03.2010).
- Szlendak T. (2005), *Leniwe maskotki, rekiny na smyczy. W co kultura konsumpcyjna przemieniła mężczyzn i kobiety*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Szparkowska S. (2008), Drogie nasze małeństwa. *Rzeczpospolita*, maj 2008, z: [http://www.rp.pl/artukul/17,141186\\_Drogie\\_nasze\\_malenstwa.html](http://www.rp.pl/artukul/17,141186_Drogie_nasze_malenstwa.html) (dostęp: 3.03.2010).
- Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szymańska K. (2008), *Analiza i ocena reklam dla kobiet w okresie ciąży i wczesnego macierzyństwa*. Niepublikowana praca magisterska, Katedra Marketingu Wydział Zarządzania, Uniwersytet Łódzki.
- Szymańska K. (2009), *Kamienie nie muszą być przeszkodą* (część 2). *Marketing przy kawie*, 272, z: <http://www.marketing-news.pl/theme.php?art=936> (dostęp: 7.09.09).
- Włodarski Z. (1998), *Psychologia uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojciechowska J. (2005), *Doświadczenia socjalizacyjne a koncepcja roli rodzicielskiej matek i ojców dzieci w wieku przedszkolnym*. Niepublikowana rozprawa doktorska, Instytut Psychologii Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań.
- Ziółkowska B. (2005), Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, 423–468. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

## II. RAPORTY Z BADAŃ



## Możliwości kształtowania charakteru uczniów w ocenie nauczycieli

DOROTA CZYŻOWSKA  
AGNIESZKA LEŚNIAK

Instytut Psychologii  
Uniwersytet Jagielloński  
Kraków

### STRESZCZENIE

Celem prezentowanych badań było zdobycie wiedzy na temat przekonań nauczycieli co do możliwości kształtowania charakteru swoich wychowanków. W związku z tym, iż w wychowaniu moralnym osobowość nauczyciela, świadomość roli, jaką w tym wychowaniu odgrywa, posiadane przez niego umiejętności i kompetencje oraz związane z tym przekonanie co do możliwości wywierania wpływu na wychowanków oraz kształtowania ich moralnego charakteru ma zasadnicze znaczenie, postanowiono zbadać, jak nauczyciele oceniają własne możliwości i umiejętności w tym zakresie, a także jak w ogóle widzą szanse nauczycieli w sferze kształtowania charakteru uczniów. W badaniach wykorzystano narzędzie służące do oceny przekonań nauczycieli odnośnie do efektywności w zakresie kształtowania moralnego charakteru uczniów (Character Education Efficacy Belief Instrument) opracowane przez Milsona i Mehlig (2002). Zastosowane narzędzie pozwala na ocenę osobistej efektywności nauczania (ang. personal teaching efficacy – PTE), jak również ogólnej efektywności nauczania (ang. general teaching efficacy – GTE). W badaniu wzięło udział 218 osób (83% stanowiły kobiety, a 17% mężczyźni). Wyniki wskazują na istotną różnicę między PTE a GTE. Badani nauczyciele wyżej oceniają własne możliwości i kompetencje w zakresie wspierania moralnego charakteru uczniów aniżeli możliwości i umiejętności

nauczycieli w ogóle. W prowadzonych analizach uwzględniono również płeć nauczyciela, rodzaj szkoły, w jakiej uczy, a także przedmiot, którego naucza.

**Słowa kluczowe:** wychowanie, charakter moralny, osobista i ogólna efektywność nauczania

### WPROWADZENIE

Wychowanie moralne jest poniekąd wpisane w zajęcia szkolne i życie szkoły. Z jednej strony nauczyciele starają się wpoić uczniom określone wartości, wskazać im, jak powinni postępować i jakimi zasadami kierować się w swoim życiu, sami będąc lepszymi bądź gorszymi wzorami w tym zakresie. Z drugiej strony szkoła, stanowiąc pewną społeczność, rządzi się określonymi zasadami, tworzy warunki sprzyjające danym zachowaniom, równocześnie próbując eliminować inne. Nauczyciele swoim postępowaniem wskazują na znaczenie pewnych wartości, sposób rozstrzygnięcia dylematów i rozwiązywania problemów. Co ważne, czynią to bez względu na to, czy jest to świadomie podejmowany przez nich trud związany z wychowaniem i kształtowaniem charakteru uczniów, z którymi pracują, czy też są nieświadomi swojej roli i znaczenia w wychowaniu moralnym. Szkoła i pracujący w niej nauczyciele mają znaczący udział w moralnym wychowaniu uczniów, które jest nieodłącznym elementem wychowania, a zdaniem niektórych (np. Cichoń, 1996; Gałkowski, 2001)

stanowi jego najważniejszą część. Jak zauważa Stanisław Galkowski (2001, s. 27): „nie każdy przecież człowiek musi być dobrze wykształcony, lecz każdy powinien być «dobrym człowiekiem»”. Z kolei Władysław Cichoń (1996) wyraża przekonanie, że: „Swoistość wychowania człowieka wyraża się przede wszystkim w procesie wychowania moralnego” (Cichoń, 1996, s. 113).

W kontekście wychowania, a szczególnie wychowania moralnego, pojawia się często pytanie, czy w szkole powinien być osobny przedmiot dotyczący moralności, czy powinny być prowadzone osobne zajęcia z zakresu edukacji moralnej. Wciąż rozważa się, jakie programy edukacji moralnej powinna realizować szkoła. Problem ten poruszany już od dawna wciąż wzbudza wiele dyskusji i kontrowersji. Jak zauważa Lawrence Kohlberg (1981; Kohlberg, Mayer, 1993), programy edukacji moralnej z jednej strony narażone są na zarzut indoktrynacji, z drugiej relatywizmu, co czyni prowadzone rozważania i próby tworzenia praktycznych rozwiązań bardziej złożonymi. Nie jest łatwo określić, czego należałoby nauczać, jakie przekazywać wartości, na jakie wskazywać zasady. Pojawiają się również pytania o skuteczność programów edukacji moralnej i możliwości oceny ich efektów.

W literaturze dotyczącej edukacji moralnej wśród różnych podejść opisywane jest również podejście określane mianem kształtowania charakteru (ang. *character education*). Kształtowanie charakteru czy edukacja charakteru to ogólne określenia dla różnych działań, których celem jest uwrażliwienie młodych ludzi na określone wartości i zachęcanie do ich realizacji (Berkowitz, Schaeffer, Bier, 2001). Alan Lockwood określa edukację charakteru jako „każdy zainicjowany przez szkołę, a stworzony we współpracy z instytucjami społecznymi program, mający na celu bezpośrednie i systematyczne kształtowanie zachowania młodych ludzi poprzez wyraźne wskazywanie wartości, które mają bezpośredni wpływ na to zachowanie” (Berkowitz, Schaeffer, Bier, 2001, s. 5). Podobnie ogólne określenie dla edukacji charakteru znajdujemy w programie *Character Education Partner-*

*ship*: „Edukacja charakteru to zamierzony wysiłek szkoły, rodziny i społeczności, którego celem jest niesienie pomocy młodym ludziom w zrozumieniu, dbaniu i stosowaniu się do podstawowych zasad etycznych” (Berkowitz, Schaeffer, Bier, 2001).

Przy tak ogólnym rozumieniu edukacji charakteru można przyjąć, iż w jej ramach mieści się wiele programów wychowawczych i działań mających na celu wspieranie rozwoju moralnego ucznia czy też mówiąc inaczej – kształtowania jego moralnego charakteru. W prowadzonych w tym artykule rozważaniach i prezentowanych badaniach mówiąc o edukacji charakteru czy kształtowaniu moralnego charakteru, używamy tych określeń w odniesieniu do wszelkich działań nauczycieli czy wychowawców, których efektem może być kształtowanie u wychowanka pewnych cech, cnót, przekonań, uwrażliwianie go na pewne wartości czy też wpajanie mu określonych zasad postępowania. Stąd mimo iż w literaturze polskiej, a także programach edukacyjnych opracowywanych przez szkoły, termin ten raczej nie funkcjonuje, to nie ulega wątpliwości, że realizowane w szkołach programy wychowawcze oraz podejmowane przez nauczycieli działania mieszczą się w ramach szeroko rozumianej edukacji charakteru.

Edukacja charakteru obejmuje działania, których celem jest wspieranie rozwoju osoby, w tym szczególnie rozwoju moralnego. Charakter rozumiany tu jest w sposób całościowy, tak aby obejmował zarówno myślenie, działanie, jak i zachowanie jednostki. Głównym zaś celem oddziaływań wychowawczych jest promowanie uniwersalnych zasad etycznych i podstawowych moralnych wartości, jak uczciwość, sprawiedliwość, odpowiedzialność. Warto w tym miejscu zauważyć, że chociaż tylko w nielicznych szkołach prowadzi się osobne zajęcia, które miałyby wspierać rozwój moralny uczniów, to w każdej szkole opracowuje się program wychowawczy, określając, jakie cele w pracy z uczniem chciałyby się osiągnąć również w sferze dotyczącej jego rozwoju społeczno-moralnego. W tym sensie każda szkoła realizuje program edukacji społeczno-moralnej, a każdy nauczyciel podej-

muje w jakimś stopniu działania, które mają znaczenie dla kształtowania moralnego charakteru uczniów.

Zajmując się problematyką edukacji moralnej i poszukując skutecznych metod wspierania rozwoju moralnego uczniów, wydaje się, że warto poznać opinie nauczycieli na temat możliwości wpływania przez nich na swoich wychowanków, kształtowania u nich określonych cech charakteru oraz sposobów postępowania. W związku z tym, iż rola nauczyciela w procesie kształtowania moralnego charakteru ucznia jest niewątpliwie ważna i to od niego w dużej mierze zależy sukces w realizacji określonego programu edukacji moralnej, istotne jest, co sami nauczyciele myślą na temat możliwości oddziaływania na uczniów i kształtowania ich moralnego charakteru oraz jak oceniają własne kompetencje w tym zakresie.

## CEL BADAŃ

Przystępując do badań, starano się odpowiedzieć na pytanie, jakie są przekonania nauczycieli na temat możliwości kształtowania charakteru swoich wychowanków<sup>1</sup>. W wychowaniu moralnym bez względu na przyjęty program edukacji moralnej osobowość nauczyciela, świadomość roli, jaką w tym procesie odgrywa, posiadane przez niego umiejętności i kompetencje oraz związane z tym przekonanie co do możliwości wywierania wpływu na wychowanków oraz kształtowania ich moralnego charakteru ma zasadnicze znaczenie. Postanowiłyśmy zatem zbadać, jak nauczyciele oceniają własne możliwości i umiejętności w tym zakresie oraz jak w ogóle widzą szanse nauczycieli w sferze kształtowania charakteru uczniów. Prowadzone badania miały pozwolić na wstępną orientację w ocenie osobistej efektywności oraz efektywności nauczycieli w obszarze kształtowania moralnego charakteru uczniów. Podjęto także próbę określenia, czy dla tej oceny może mieć znaczenie staż pracy nauczyciela lub poziom nauczania (szkoła podstawowa, gimnazjum lub szkoła średnia) i związany z tym wiek uczniów poddawanych oddziaływaniom wychowawczym, a także wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła. Dodatkowo zamie-

rzano sprawdzić, czy płeć nauczyciela może wpływać na poczucie osobistej i ogólnej efektywności nauczania. Oczekiвано, że staż pracy i związane z nim doświadczenie zawodowe może z jednej strony sprzyjać wypracowywaniu efektywnych metod kształtowania moralnego charakteru uczniów, co przełoży się na większe przekonanie nauczycieli odnośnie do ich możliwości w tym zakresie. Z drugiej strony nauczyciele o dłuższym stażu zawodowym mogą mieć większą świadomość, iż ich oddziaływania nie zawsze przynoszą oczekiwane rezultaty, a tym samym mogą niżej oceniać swoje szanse czy szanse nauczycieli w ogóle w zakresie kształcenia moralnego charakteru uczniów. Również wiek uczniów, z którymi pracują nauczyciele, może mieć znaczenie dla ich przekonania co do efektywności nauczania. Okres adolescencji to czas, kiedy młodzi ludzie często krytycznie odnoszą się do autorytetów i proponowanych przez nich wartości, buntują się przeciwko istniejącemu porządkowi społecznemu i obowiązującym normom. Stąd nauczyciele pracujący z młodzieżą mogą mieć poczucie mniejszego wpływu na nią, a co za tym idzie poczucie mniejszej efektywności nauczania aniżeli nauczyciele pracujący z dziećmi. Jeśli chodzi o płeć, to wydaje się, że w związku z tym, iż środowisko nauczycielskie jest wyraźnie sfeminizowane, sytuacja nauczycieli i nauczycielek już z tego powodu może być odmienna. Ponadto – jak pokazują badania – mężczyźni mają wyższą samoocenę i większą skłonność do przypisywania sobie, swoim kompetencjom oraz umiejętnościom sukcesów, jakie odnoszą, i to u nich częstszy jest syndrom kompetencji (Weiner, 1974; Weiner, Nierenberg, Goldberg, 1979; White, 1963). Kobiety natomiast w większym stopniu wyjaśniają własne sukcesy splotem pomyślnych okoliczności i szczęściem, a ich oczekiwania sukcesu są niższe aniżeli w przypadku mężczyzn (Feingold, 1994; Mandal 2003, 2004). Pojawia się zatem pytanie, czy nauczyciele nie będą wyżej od nauczycielek oceniali swoich możliwości w zakresie wpływania na uczniów i kształtowania ich moralnego charakteru.

Przystępując do badań, postawiono następujące pytania:

1. Czy nauczyciele uważają, iż mają osobiście wpływ na kształtowanie charakteru swoich uczniów?
2. Czy nauczyciele uważają, że nauczyciel w ogóle ma możliwość wpływania na charakter ucznia?
3. Czy istnieje różnica między oceną przez nauczycieli osobistej efektywności oraz efektywności nauczycieli w ogóle?
4. Czy istnieje związek między oceną osobistej efektywności i efektywności nauczycieli w ogóle a stażem pracy nauczycieli, rodzajem szkoły, w której uczy nauczyciel (podstawowa, gimnazjum, liceum), wielkością miejscowości, w której znajduje się szkoła, nauczany przedmiotem, a także płcią?

## METODA

W badaniach wykorzystano narzędzie służące do oceny przekonań nauczycieli odnośnie do efektywności w zakresie kształtowania moralnego charakteru uczniów (*Character Education Efficacy Belief Instrument*) opracowane przez Andrew J. Milsona i Lisę M. Mehlig (2002). Kwestionariusz składa się z 24 twierdzeń, do których badany ustosunkowuje się na 5-stopniowej skali Likertowskiej (zupełnie się zgadzam, raczej się zgadzam, nie mam zdania, raczej się nie zgadzam, zupełnie się nie zgadzam). Twierdzenia sformułowano w ten sposób, że opracowane narzędzie pozwala na ocenę osobistej efektywności nauczania (ang. *personal teaching efficacy* – PTE; zob. tabela 3) – są to twierdzenia sformułowane w pierwszej osobie, gdzie nauczyciel ocenia własne zdolności w zakresie kształtowania moralnego charakteru uczniów (np. „Wiem, jakich strategii należy użyć, aby doprowadzić do pozytywnych zmian w charakterze ucznia”), jak również ogólnej efektywności nauczania (ang. *general teaching efficacy* – GTE; zob. tabela 4), gdzie twierdzenia sformułowano są w trzeciej osobie i nauczyciel ogólnie ocenia zdolności nauczycieli w sferze wychowania moralnego uczniów i kształtowania ich charakteru (np. „Nauczyciele często ponoszą winę, kiedy uczniowie są nieuczciwi”). Opracowując

własny kwestionariusz, Milson i Mehlig oparli się na narzędziu opracowanym przez Sherry Gibson i Myrona H. Dembo (1984), dostosowując zaprojektowane przez nich narzędzie do potrzeb badania efektywności w zakresie kształtowania charakteru moralnego uczniów.

W prowadzonych przez Milsona i Mehlig (2002) badaniach korelacja między skalami PTE a GTE wynosiła 0,648, co wskazuje ich zdaniem na korelację umiarkowaną. Jak podkreślają autorzy, oczekiwano pewnej korelacji między skalami, gdyż mierzą one podobne konstrukty, a korelacja umiarkowana wskazuje równocześnie, że skale mierzą odmienne aspekty efektywności. W prowadzonych przez nas badaniach korelacja między skalami wyniosła 0,69, jest zatem bardzo zbliżona do tej uzyskanej w badaniach amerykańskich. Chcąc zbadać rzetelność opracowanych skal, obliczono dla każdej z nich wskaźnik Cronbacha, który dla skali PTE wynosił 0,8286, a dla skali GTE 0,6121, co świadczy o wystarczającej rzetelności opracowanych skal (Milson, Mehlig, 2002).

## Osoby badane

W badaniu wzięło udział 218 osób, w tym 83% kobiet i 17% mężczyzn. Zdecydowana przewaga kobiet w prowadzonych badaniach odzwierciedla proporcje kobiet i mężczyzn zatrudnionych w polskich szkołach. Badanymi byli nauczyciele różnych szkół w Polsce. Nauczyciele szkół podstawowych stanowili 35%, nauczyciele gimnazjum 29%, szkół średnich 10% – część osób jest zatrudniona w kilku rodzajach szkół równocześnie. 36% osób badanych to osoby ze stażem pracy powyżej 20 lat, natomiast około 15% stanowią nauczyciel młodzi, którzy pracują nie dłużej niż 5 lat. Badani pochodzą z różnych miejscowości w Polsce. Na wsi pracuje 11% osób, w małym mieście 47%, a w dużym 41%. W placówkach liczących powyżej 500 uczniów pracuje 62% nauczycieli. W szkołach powyżej 1000 uczniów pracuje tylko 2% osób badanych. Największą grupę osób badanych stanowią nauczyciele przedmiotów artystycznych – 34%, następnie humanistycznych – 28%, 23% osób badanych to nauczyciele przedmiotów ścisłych

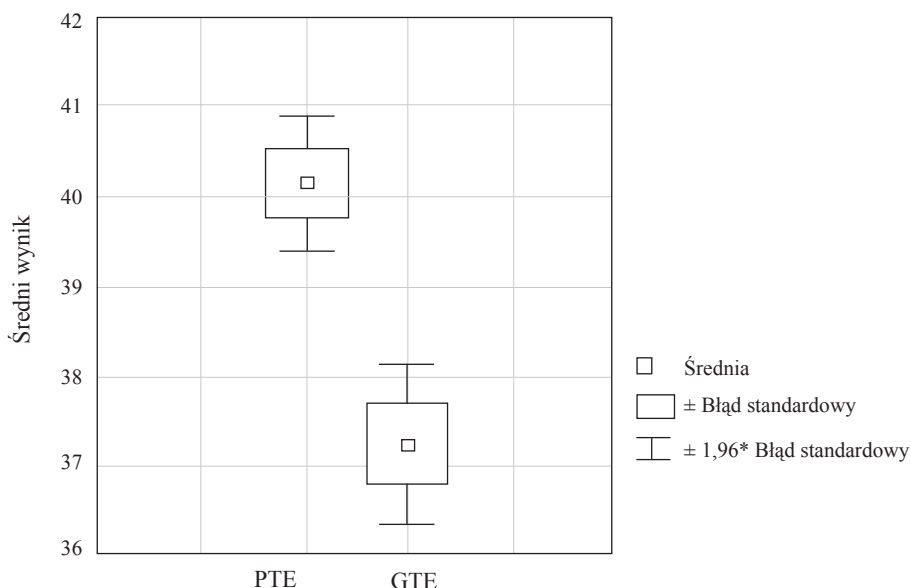
i przyrody, natomiast najmniejsza grupa to nauczyciele nauczania początkowego (klasy 1–3). W badanej grupie znalazła się podobna liczba nauczycieli będących wychowawcą klasowym (53%), jak i pedagogów niepełniących tej funkcji (47%). Nauczyciele pracujący w jednej szkole stanowią 87% osób badanych, natomiast nauczyciele zatrudnieni w więcej niż trzech szkołach – 2%. Aż 81% osób badanych uważa, że studia, które ukończyli, odpowiednio przygotowały ich do pracy w szkole.

## WYNIKI

Analizując uzyskane wyniki, należy stwierdzić, iż nauczyciele uważają, że zasadniczo mają wpływ na kształtowanie charakteru swoich uczniów. Średnia wyników skali PTE wynosi 40,14 przy odchyleniu standardowym 5,68 (teoretyczny rozrzut wyniku skali mieści się w granicach 12–60). Dla porównania

w badaniach amerykańskich średnia ta wynosiła 48,58 (SD = 5,44) (Milson, Mehlig, 2002). Rezultaty badań ukazały również, że nauczyciele uważają, iż ogólnie nauczyciel raczej ma możliwość wpływania na charakter ucznia, choć należy zaznaczyć, iż wynik w tej skali jest raczej niski. Średnia wyników skali GTE wynosi 37,25 przy odchyleniu standardowym 6,74 i wyniku maksymalnym 60 (wykres 1). W badaniach amerykańskich średnia wynosiła 45,34 (SD = 4,17). Stwierdzono istotne różnice w ocenie osobistej i ogólnej efektywności (różnica istotna na poziomie  $p < 0,0000$ ). Osoby badane wyżej oceniają własne możliwości w zakresie kształtowania moralnego charakteru wychowanków aniżeli możliwości nauczycieli w ogóle.

Nie stwierdzono różnic w zakresie wyników w skali PTE ( $F(1,149) = 0,84063$ ,  $p = 0,36070$ ) i skali GTE ( $F(1,149) = 0,28874$ ,  $p = 0,59183$ ) związanych z płcią, a jedynie za-

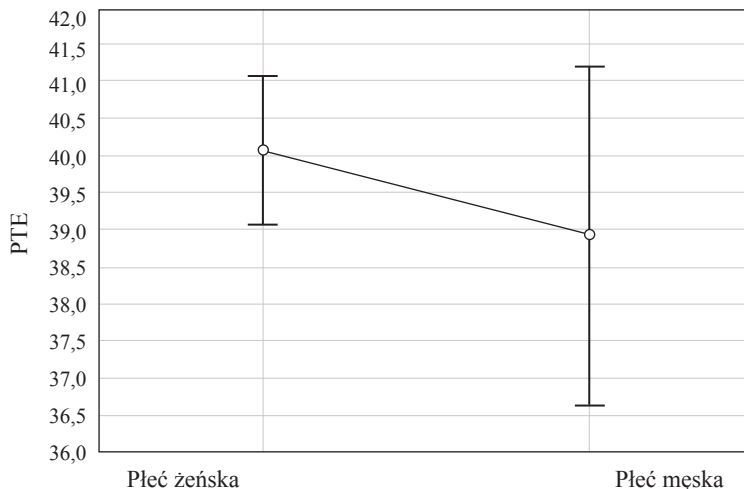


**Wykres 1.** Porównanie średnich wyników testów osobistej efektywności nauczania (PTE) i ogólnej efektywności nauczania (GTE)

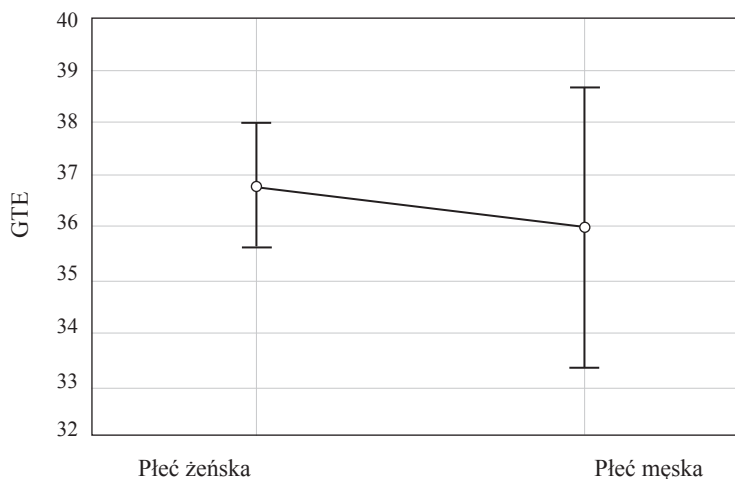
obserwowano większe zróżnicowanie odpowiedzi u mężczyzn aniżeli u kobiet (wykres 2 i 3).

Jednym z czynników mogących mieć znaczenie dla oceny przez nauczyciela zarówno osobistej, jak i globalnej efektywności nauczania i rozważanym w prowadzonych badaniach

jest staż pracy (rozkład osób badanych w zależności od stażu przedstawia tabela 1). Badania nie wykazały jednak istotnej statystycznie różnicy w wynikach skali PTE ( $F(4,213) = 0,55531$ ,  $p = 0,69536$ ) i skali GTE ( $F(4,213) = 0,97183$ ,  $p = 0,42384$ ) w zależności od stażu pracy.



**Wykres 2.** Ocena osobistej efektywności nauczania (PTE) w zależności od płci nauczyciela



**Wykres 3.** Ocena ogólnej efektywności nauczania (GTE) w zależności od płci nauczyciela



**Tabela 1.** Rozkład osób badanych w zależności od stażu pracy

	Staż pracy w latach				
	1–5	6–10	11–15	16–20	Więcej niż 20
<b>Rozkład procentowy</b>	17,43%	11,47%	15,14%	19,72%	36,24%

Następnym czynnikiem, którego znaczenie rozważyliśmy, był przedmiot, jakiego naucza nauczyciel. Zakładałyśmy, że być może przedmioty humanistyczne jako dające więcej okazji do rozmowy o wartościach, właściwych postawach, słusznych wyborach oraz stwarzające więcej okazji do dyskusji i oceny postępowania innych osób (czy to postaci historycznych, czy bohaterów książek) mogą w większym stopniu wpływać na kształtowanie się charakteru ucznia, a nauczyciele uczący tych przedmiotów mogą mieć większe poczucie wpływu na swoich wychowanków.

W celu ułatwienia analiz przedmioty zgrupowano w cztery kategorie:

- przedmioty ścisłe + przyroda: 49 nauczycieli, co stanowi 23% osób badanych,
- przedmioty humanistyczne: 59 nauczycieli, co stanowi 28% osób badanych,
- przedmioty artystyczne: 72 nauczycieli, co stanowi 35% osób badanych,
- nauczanie początkowe: 30 nauczycieli, co stanowi 14% osób badanych.

W analizach porównano grupy nauczycieli uczących przedmiotów ścisłych z nauczycielami przedmiotów humanistycznych, artystycznych oraz nauczycielami klas 1–3.

Badania nie wykazały istotnych różnic w wynikach skali PTE ( $F(3,206) = 0,80611$ ,  $p = 0,49176$ ) i GTE ( $F(3,206) = 0,89562$ ,

$p = 0,44433$ ) w zależności od nauczanego przedmiotu.

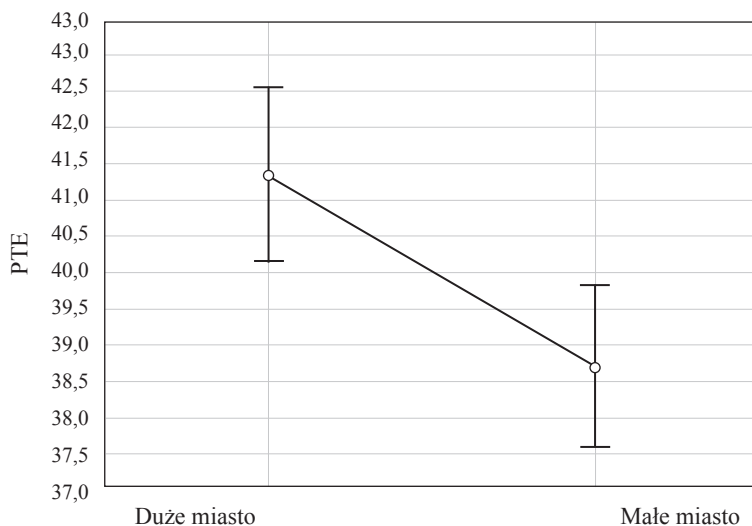
Okazało się natomiast, iż występują istotne różnice w ocenie ogólnej efektywności nauczania (skala GTE) między nauczycielami uczącymi na wsiach, w małych i dużych miastach ( $F(2,213) = 11,776$ ,  $p = 0,00001$ ) (rozkład osób badanych w zależności od wielkości miejscowości, w której pracują, zawiera tabela 2). Nauczyciele uczący w dużych miastach uzyskali istotnie wyższe wyniki w tej skali aniżeli nauczyciele z małych miast, co świadczy o tym, iż wyżej ogólnie oceniają możliwości oddziaływania nauczycieli na wychowanków. Podobnie w skali PTE nauczyciele uczący w dużych miastach uzyskali istotnie wyższe wyniki niż nauczyciele uczący w małych miastach ( $F(2,219) = 7,0809$ ,  $p = 0,00105$  (zob. wykresy 4 i 5). Okazuje się zatem, iż nauczyciele uczący w dużych miastach wyżej oceniają własne możliwości wywierania wpływu na wychowanków i kształtowania ich moralnego charakteru aniżeli nauczyciele z małych miast.

Nie stwierdzono istotnych różnic między wynikami w skalach PTE i GTE u nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, średnich i gimnazjach.

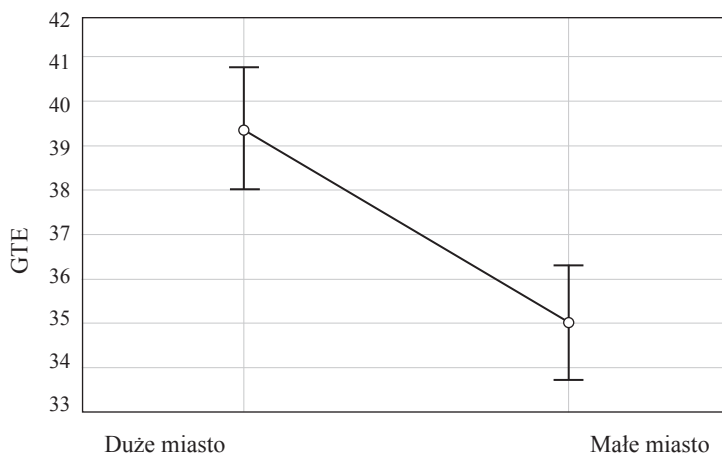
Chcąc bliżej poznać poglądy nauczycieli na temat możliwości wychowawczego oddziaływania na uczniów i kształtowania ich

**Tabela 2.** Rozkład osób badanych w zależności od wielkości miejscowości, w której pracują

	Rodzaj miejscowości, w której nauczają badani			
	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	Brak danych
<b>Rozkład procentowy</b>	11%	47%	41%	1%



**Wykres 4.** Ocena osobistej efektywności nauczania (PTE) przez nauczycieli pracujących w dużych i małych miastach



**Wykres 5.** Ocena ogólnej efektywności nauczania (GTE) przez nauczycieli pracujących w dużych i małych miastach

moralnego charakteru, sprawdzono, z którymi twierdzeniami badani nauczyciele zgadzali się w najwyższym stopniu, a z którymi zdecydowanie się nie zgadzali. Tabela 3 przedstawia rozkład odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe wchodzące w skład skali PTE. 95% badanych nauczycieli stwierdza, iż: „Zwykle czuję się swobodnie, rozmawia-

jąc z uczniami na temat dobra i zła” (twierdzenie 1) (65,60% zupełnie się zgadzam, 30,73% raczej się zgadzam). Ponad 80% nauczycieli uważa, że jest dobrym przykładem do naśladowania (twierdzenie 3 – 31,65% zupełnie się zgadzam i 49,54% raczej się zgadzam), około 77% twierdzi: „Wiem, jakich strategii należy użyć, aby doprowadzić

**Tabela 3.** Rozkład odpowiedzi na pozycje wchodzące w skład skali PTE

Pytania kwestionariuszowe PTE	Skala 1–5 oraz rozkład procentowy odpowiedzi (%)					
	Zupełnie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam	Zupełnie się zgadzam	Brak
1. Zwykle czuję się swobodnie, rozmawiając z uczniami na temat dobra i zła.	0,46	1,38	1,38	30,73	65,60	0,46
2. Nie sądzę, żebym mógł/mogła zmienić charakter dziecka, które w domu podlega negatywnym wpływom.	8,26	42,20	6,42	32,11	7,80	3,21
3. Uważam, że jestem dobrym przykładem do naśladowania.	0,46	2,29	15,60	49,54	31,65	0,46
6. Zazwyczaj nie wiem, jak rozwijać w uczniach odpowiedzialność.	30,28	54,59	5,05	6,88	2,29	0,92
7. Wiem, jakich strategii należy użyć, aby doprowadzić do pozytywnych zmian w charakterze ucznia.	0,00	9,17	12,84	56,88	20,64	0,46
8. Nie jestem pewien/pewna, czy jestem w stanie nauczyć moich wychowanków uczciwości.	11,47	43,12	13,30	27,06	3,67	1,38
11. Potrafię pozytywnie wpływać na charakter dziecka, którego rodzice nie przywiązują zbyt dużej wagi do wychowania.	0,00	10,09	15,14	57,34	15,60	1,83
14. Nawet jeśli uczeń okłamuje innych nauczycieli, potrafię go przekonać, by nie robił tego w stosunku do mnie.	4,59	16,06	19,27	45,87	12,39	1,83
17. Często jest mi trudno przekonać uczniów, jak ważny jest szacunek dla innych.	5,50	41,28	5,50	38,07	5,05	4,59
19. Mogę kształtować charakter ucznia, ponieważ uważam, że jestem dobrym wzorem do naśladowania.	0,46	5,05	21,10	50,92	16,51	5,96
21. Czasami nie wiem, jak pomóc uczniom, by stali się bardziej wrażliwi na uczucia innych.	2,75	30,73	10,09	40,37	11,01	5,05
23. Wciąż znajduję coraz lepsze sposoby na kształtowanie charakteru moich uczniów.	0	8,26	19,72	49,08	16,97	5,96

do pozytywnych zmian w charakterze ucznia” (twierdzenie 7) (20,64% zdecydowanie się zgadzam, 56,88% raczej się zgadzam). Ponad 72% badanych nauczycieli twierdzi: „Potrafię pozytywnie wpływać na charakter dziecka, którego rodzice nie przywiązują zbyt dużej wagi do wychowania” (twierdzenie 11) (15,60% zupełnie się zgadzam, 57,34% raczej się zgadzam). Około 60% nauczycieli uważa, iż „Nawet jeśli uczeń okłamuje in-

nych nauczycieli, potrafię go przekonać, by nie robił tego w stosunku do mnie” (twierdzenie 14) (12,39% zupełnie się zgadzam, 45,87% raczej się zgadzam). Ponad 66% badanych uważa, iż może kształtować charakter ucznia, ponieważ są dobrym wzorem do naśladowania (twierdzenie 19) (16,51% zupełnie się zgadzam, 50,92% raczej się zgadzam), a około 66% twierdzi: „Wciąż znajduję coraz lepsze sposoby na kształtowanie charakteru

moich uczniów” (twierdzenie 23) (16,97% zupełnie się zgadzam, 49,08% raczej się zgadzam). 84% nauczycieli nie zgodziło się z twierdzeniem: „Zwyczajnie nie wiem, jak rozwijać w uczniach odpowiedzialność” (twier-

dzenie 6) (30,28% zupełnie się nie zgadzam, 54,59% raczej się nie zgadzam).

W przypadku GTE (rozkład wyników zawiera tabela 4) najczęściej osób (83,95%) zgodziło się z twierdzeniem: „Ucząc odpo-

**Tabela 4.** Rozkład odpowiedzi na pozycje wchodzące w skład skali GTE

Pytania kwestionariuszowe GTE	Skala 1–5 oraz rozkład procentowy odpowiedzi (%)					
	Zupełnie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam	Zupełnie się zgadzam	Brak
4. Nauczyciele zwykle nie mają wpływu na to, czy uczniowie stają się bardziej uprzejmi.	27,52	52,29	6,88	10,55	1,83	0,92
5. To, że uczeń okazuje szacunek innym, jest w dużej mierze zasługą nauczyciela.	4,59	18,81	6,42	50,46	18,35	1,38
9. Pracowitość i pilność uczniów wynika z zachęcania ich do tego przez nauczyciela.	0,92	16,06	3,67	51,38	25,23	2,75
10. Mimo iż nauczyciele trują się, zachęcając uczniów do szanowania innych, nie przynosi to widocznych efektów.	11,01	49,08	9,17	24,31	4,59	1,83
12. Zaobserwowany przez rodziców wzrost odpowiedzialności u dziecka wynika prawdopodobnie z tego, że to nauczyciele ukształtowali w nim tę cechę.	1,83	16,97	27,98	43,58	7,80	1,83
13. Niektórzy uczniowie nie będą okazywać szacunku innym, nawet jeśli mieli nauczycieli promujących tę cechę.	2,75	13,76	10,09	45,41	26,61	1,38
15. Jeśli uczniowie nie liczą się z innymi, to często dlatego, że nauczyciele nie wykształcili w nich wystarczającym stopniu właściwej postawy.	18,35	42,20	16,06	17,89	4,13	1,38
16. Jeżeli rodzice nie zachęcają dziecka do odpowiedzialności, wówczas nauczyciele mają niewielkie szanse, by w szkole wypracować tę cechę.	4,13	21,56	3,21	46,79	19,72	4,59
18. Jeśli uczeń staje się bardziej wrażliwy na uczucia innych, to zwykle jest to efektem stworzenia przez nauczyciela właściwej atmosfery w klasie.	2,29	10,55	13,30	50,92	17,43	5,50
20. Uczenie, czym jest uczciwość, daje rezultaty tylko w przypadku uczniów, którzy i tak są uczciwi.	18,81	48,17	9,63	13,76	4,59	5,05
22. Nauczyciele często ponoszą odpowiedzialność za to, że uczniowie postępują nieuczciwie.	17,43	30,73	15,14	23,39	8,26	5,05
24. Ucząc odpowiedzialności w szkole, nauczyciele mogą wpływać na poziom odpowiedzialności uczniów również poza nią.	1,83	1,83	7,34	43,12	40,83	5,05

wiedzialności w szkole, nauczyciele mogą wpływać na poziom odpowiedzialności uczniów również poza nią” (twierdzenie 24) (40,83% zupełnie się zgadzam, 43,12% raczej się zgadzam). Ponad 75% zgodziło się, iż: „Pracowitość i pilność uczniów wynika z zachęcania ich do tego przez nauczyciela” (twierdzenie 9) (25,23% zupełnie się zgadzam, 51,38% raczej się zgadzam), a około 80% zgodziło się, iż: „Niektórzy uczniowie nie będą okazywać szacunku innym, nawet jeśli mieli nauczycieli promujących tę cechę” (twierdzenie 13) (odpowiednio: 26,61% zupełnie się zgadzam, 45,41% raczej się zgadzam). Ponad 80% nauczycieli nie zgodziło się natomiast z twierdzeniem, iż: „Nauczyciele zwykle nie mają wpływu na to, czy uczniowie stają się bardziej uprzejmi” (twierdzenie 4) (52,29% zupełnie się nie zgadzam, 27,52% raczej się nie zgadzam), a około 67% z twierdzeniem: „Uczenie, czym jest uczciwość, daje rezultaty tylko w przypadku uczniów, którzy i tak są uczciwi” (twierdzenie 20) (48,17% raczej się nie zgadzam, 18,81% zupełnie się nie zgadzam).

Fakt, iż nauczyciele stosunkowo rzadko zakreślają odpowiedzi skrajne (zupełnie się zgadzam i zupełnie się nie zgadzam), może z jednej strony wynikać z ich przekonania co do stopnia zgodności z prezentowanymi twierdzeniami, ale z drugiej może wiązać się z ogólną tendencją pojawiającą się w badaniach, w których wykorzystywane są skale szacunkowe, określaną mianem błędu tendencji centralnej (Brzezińska, Brzeziński, 2006). Błąd ten polega na unikaniu skrajnych kategorii, a spowodowany może być m.in. naturalną skłonnością osób do unikania takich kategorii. Dlatego też w przedstawionych powyżej analizach rozważaliśmy twierdzenia, biorąc pod uwagę sumaryczną wartość odpowiedzi „zupełnie się zgadzam” i „raczej się zgadzam” i analogicznie przy odpowiedziach wyrażających brak zgody.

Odnosząc się do szczegółowych analiz odpowiedzi udzielonych przy poszczególnych twierdzeniach, warto zwrócić uwagę na znaczenie stażu pracy w sposobie ustosunkowania się do twierdzenia 5 (GTE): „To, że uczeń

okazuje szacunek innym, jest w dużej mierze zasługą nauczyciela”. Przekonanie nauczycieli, iż tak jest, wzrasta wraz ze stażem pracy ( $F(2,136) = 2,787$ ;  $p = 0,065$ ; wynik tuż przy granicy istotności i ma tendencję wzrostową). Staż pracy okazuje się mieć też znaczenie w sposobie ustosunkowania się do twierdzenia 7 (PTE): „Wiem, jakich strategii należy użyć, aby doprowadzić do pozytywnych zmian w charakterze ucznia”. Warto odnotować, że w pewnym momencie wraz ze stażem pracy maleje pewność nauczycieli co do tego, jakich strategii doprowadzających do zmian w charakterze uczniów powinni używać ( $F(4,212) = 2,487$ ;  $p = 0,044$ ). Najpewniejsi w tym zakresie są nauczyciele pracujący od 11 do 15 lat, natomiast nauczyciele ze stażem 16 i więcej lat mają mniejszą pewność co do sposobów oddziaływania na uczniów.

W przypadku twierdzenia 15 (GTE): „Jeśli uczniowie nie liczą się z innymi, to często dlatego, że nauczyciele nie wykształcili w nich w wystarczającym stopniu właściwej postawy” na sposób ustosunkowania się do niego ma znaczenie zarówno miejscowość, w której pracuje nauczyciel, jak i przedmiot, którego naucza. W największym stopniu z twierdzeniem tym zgadzają się osoby pracujące w dużych miastach, w najmniejszym osoby pracujące w małych miastach ( $F(2,210) = 9,71$ ;  $p = 0,00009$ ). Jeśli chodzi o nauczaną przedmiot, to najbardziej zgadzają się z tym twierdzeniem nauczyciele przedmiotów artystycznych, a najmniej nauczyciele przedmiotów humanistycznych. Z kolei z twierdzeniem 2 (PTE): „Nie sądzę, żebym mógł/mogła zmienić charakter dziecka, które w domu podlega negatywnym wpływom” najbardziej nie zgadzają się nauczyciele przedmiotów ścisłych i przyrody ( $F(3,199) = 3,446$ ).

## DYSKUSJA I WNIOSKI

Przeprowadzone badania i poczynione analizy wskazują, iż nauczyciele uważają, że mogą wpływać na moralny charakter uczniów, przy czym zdecydowanie wyżej oceniają swoje osobiste możliwości w tym zakresie ani-

zeli możliwości nauczycieli w ogóle. Warto zaznaczyć, iż wyniki w obu skalach są raczej przeciętne, co oznacza, iż tylko nieliczni nauczyciele nie mają wątpliwości, że mogą kształtować moralny charakter swoich wychowanków, natomiast większość plasuje się na pozycji umiarkowanego przekonania czy też twierdzenia, iż raczej taką możliwość posiada. Fakt, że większość nauczycieli zaznacza odpowiedzi wskazujące na umiarkowane przekonanie o możliwościach kształtowania określonych cech i postaw u wychowanków, może świadczyć z jednej strony o świadomości złożoności całego procesu kształtowania charakteru i wielości czynników mających w tym procesie znaczenie. Prawdopodobnie z tego względu nauczyciel, wiedząc, że jego oddziaływanie są tylko jednym z czynników, nie zakreśla odpowiedzi świadczących o tym, iż zdecydowanie ma wpływ na to, jakim uczeń hołduje wartościom i jak postępuje. Natomiast odpowiedzi nauczycieli mogą wskazywać, że nie czują się oni w pełni kompetentni i dobrze przygotowani do wspierania moralnego rozwoju ucznia lub nie uświadamiają sobie, jak ważną rolę w tym procesie mogą odegrać. Na uwagę zasługuje fakt, iż nauczyciele istotnie wyżej oceniają osobistą efektywność w tym zakresie aniżeli efektywność nauczycieli w ogóle. Może to świadczyć o potrzebie właściwej autoprezentacji i myślenia o sobie jako kompetentnym nauczycielu i dobrym wzorze do naśladowania oraz większym krytycyzmem wobec innych nauczycieli.

W wyniku przeprowadzonych analiz okazało się, że płeć nauczyciela, staż pracy czy nauczany przez niego przedmiot nie mają znaczenia dla oceny osobistej efektywności (skala PTE) ani też ogólnej efektywności nauczania (skala GTE). Staż pracy okazywał się mieć znaczenie przy rozważaniu tylko nielicznych twierdzeń, o których wspomniano, omawiając szczegółowo wyniki badań. Przystępując do badań, zakładano, że staż pracy i związane z tym doświadczenie mogą z jednej strony sprzyjać wypracowaniu określonych sposobów pracy z uczniami i metod wychowawczych, co do których efektywności nauczyciele są przekonani, i mogłoby się to przejawiać

głębszym przeświadczeniem nauczycieli doświadczonych dotyczącym możliwości kształtowania moralnego charakteru wychowanków. Z drugiej strony może być i tak, że to młodzi rozpoczynający swoją drogę zawodową nauczyciele są pełni wiary we własne możliwości i kompetencje, stąd mają głębokie przekonanie, że w dużej mierze mogą wspierać rozwój swoich uczniów, a nauczyciele o dłuższym stażu, którzy doświadczyli wielu problemów, a może i porażek wychowawczych, są bardziej ostrożni w ocenie własnych możliwości czy też możliwości nauczycieli w ogóle w zakresie kształtowania moralnego charakteru uczniów. Mogłoby zatem być tak, że wraz ze stażem pracy wyniki w skalach PTE i GTE rosną, ale uzasadniona byłaby również możliwość, że maleją. Jest jeszcze trzecia możliwość, która w naszych badaniach pojawiła się na poziomie analizy szczegółowej (twierdzenie 7, skala PTE), że początkowo wyniki w skalach rosną, co wskazuje na wzrost przekonania co do możliwości oddziaływania na wychowanków, a po pewnym czasie maleją, co wiąże się z obniżaniem przekonania, że nauczyciel może skutecznie wpływać na wychowanka.

Badając nauczycieli pracujących z dziećmi i młodzieżą w różnym wieku, zakładano, że być może nauczyciele uczący dzieci młodsze będą mieli poczucie większego na nie wpływu aniżeli ci pracujący z młodzieżą. Może to wiązać się ze specyfiką tych okresów rozwojowych i przekonaniem, że dorośli w większym stopniu mogą oddziaływać na dzieci na wcześniejszych etapach rozwoju i odgrywać większą rolę w ich życiu aniżeli w okresie adolescencji. W okresie dojrzewania dorośli stają się często przedmiotem krytyki, a bunt młodzieży przejawia się m.in. w odrzuceniu proponowanych przez nich wartości i wzorów postępowania. Przeprowadzone badania wskazały jednak, iż typ szkoły i związany z tym wiek uczniów okazywał się nie mieć znaczenia dla oceny przez nauczycieli możliwości oddziaływania na ich rozwój i kształtowanie moralnego charakteru.

Istotnym czynnikiem do oceny zarówno osobistej, jak i ogólnej efektywności w zakre-



sie kształtowania moralnego charakteru ucznia okazała się wielkość miasta, w którym znajduje się szkoła. Stwierdzono, że nauczyciele uczący w dużych miastach uzyskali istotnie wyższe wyniki zarówno w skali PTE, jak i GTE aniżeli nauczyciele z małych miast, co świadczy o tym, iż wyżej ogólnie oceniają możliwości oddziaływania nauczycieli na wychowanków, jak również osobiste kompetencje w tym zakresie. Pojawia się pytanie, jak wyjaśnić odnotowaną różnicę. Być może do szkół w dużych miastach w większym stopniu trafiają dobrze wykształceni, a tym samym właściwie przygotowani nauczyciele, co sprawia, że lepiej oceniają oni swoje kompetencje i możliwości w zakresie wspierania rozwoju moralnego swoich uczniów. Wyjaśnienie to należy jednak w tym momencie traktować jedynie jako pewną hipotezę, która wymaga dalszego badania.

Aby skutecznie oddziaływać na swoich wychowanków, nauczyciel niewątpliwie powinien posiadać odpowiednią wiedzę, kompetencje oraz przekonanie co do własnych możliwości w tym zakresie. Prezentowane badania mają stanowić pierwszy krok na drodze ku poznaniu opinii nauczycieli na temat możliwości kształtowania moralnego charakteru uczniów i określenia czynników mogących mieć znaczenie dla formowania się tych opinii. W dalszych badaniach warto byłoby uwzględnić charakterystyki psychologiczne nauczy-

cieli mogące mieć znaczenie dla ich przekonania odnośnie do możliwości kształtowania moralnego charakteru ucznia, w tym poziom rozwoju moralnego. Dobrze byłoby także dowiedzieć się, jak sami oceniają, na ile zostali przygotowani w trakcie studiów do wspierania moralnego rozwoju swoich uczniów, i czy ocena ta wpływa na ich przekonanie dotyczące własnej efektywności w tym zakresie.

Nauczyciele, czy tego chcą czy nie, mają swój udział w wychowaniu i kształtowaniu moralnego charakteru swoich uczniów. Niestety, nie zawsze odgrywają w tym procesie rolę pozytywną. Bywa, że nie są dobrymi wzorami do naśladowania, nie przekazują swoim uczniom wartości, nie wskazują właściwych dróg postępowania. Może to wynikać z nieświadomości, jak ważną rolę mogą odegrać w procesie moralnego wychowania, z braku kompetencji i umiejętności czy też przekonania co do własnej w tym zakresie efektywności. Świadomość roli, jaką nauczyciel odgrywa w kształtowaniu moralnego charakteru ucznia, może motywować zarówno nauczycieli, jak i adeptów tego zawodu, aby zdobywać potrzebną wiedzę i kompetencje, kształtować niezbędne umiejętności. Stąd też niezmiernie ważne w procesie kształcenia nauczycieli jest wskazywanie na rolę, jaką odgrywają w procesie wychowania i kształtowania charakteru swoich uczniów, i przygotowywanie ich do tego zadania.

## PRZYPIS

<sup>1</sup> Badania prowadzono w ramach kursu „Psychologia edukacji – wybrane zagadnienia” realizowanego w Instytucie Psychologii UJ.

## BIBLIOGRAFIA

- Berkowitz M., Schaeffer E., Bier M. (2001), *Character Education in the United States. Education in the North*, New Series, 9.
- Brzezińska A., Brzeziński J., (2006), Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych [w:] J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cichoń W. (1996), *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Feingold A. (1994), Gender Differences in Personality – a Metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 116, s. 429–456.
- Galkowski S. (2001), *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gibson S., Dembo M.H. (1984), Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 4, 569–581.
- Kohlberg L. (1981), *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, vol. 1. San Francisco: Harper and Row Publishers.
- Kohlberg L., Meyer R. (1993), Rozwój jako cel wychowania [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Mandal E. (2003), *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mandal E. (2004), *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Milson A.J., Mehlig L.M. (2002), Elementary School Teachers' Sense of Efficacy for Character Education. *Journal of Educational Research*, 96, 1, 47–54.
- Narvarez D. (2006), Integrative Ethical Education [w:] M. Killen, J. Smetana (red.), *Handbook of Moral Development*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner B. (1974), *Achievement Motivation and Attribution Theory*. Morristown, NY: General Learning Press.
- Weiner B., Nierenberg R., Goldberg M. (1979), Social Learning (Locus of Control) Versus Attribution (Causal Stability) Interpretations of Expectancy of Success. *Journal of Personality*, 44, 52–68.
- White R. (1963), Ego and Realit in Psychoanalytic Theory. A Proposal for Independent Ego Energies. *Psychological Issues*, 3, 17–21.

# Informacje zwrotne przekazywane przez nauczycieli w percepcji uczniów szkół ponadgimnazjalnych

OLGA BAŁ

Instytut Psychologii  
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych  
Uniwersytet Wrocławski  
Wrocław

## STRESZCZENIE

*Informacje zwrotne (IZ) są niezbędnym elementem w procesie kształcenia i rozwoju. Efektywność IZ zależy od sposobu ich przekazywania: konstruktywnego (pozytywny komentarz, krytyka wskazująca, jak należy poprawić zachowanie itp.) lub destrukcyjnego (np. etykietowanie, destrukcyjna krytyka, negatywna ocena bez komentarza, generalizacja itp.). Niniejsza praca zawiera wyniki badania opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych (N = 250) na temat sposobu przekazywania IZ przez nauczycieli w dwóch typach sytuacji: związanych z nauką oraz oddziaływaniami wychowawczymi. W badaniu zastosowano Kwestionariusz „Feedbacki Nauczycieli” zawierający 16 sytuacji (osiem edukacyjnych i osiem wychowawczych) prezentujących zachowanie ucznia (pozytywne lub negatywne). Do każdej sytuacji przypisanych jest pięć możliwych IZ nauczyciela. Zadanie uczniów polegało na wskazaniu, z jakim typem IZ spotykają się najczęściej, a także podanie sugestii, jakiego rodzaju reakcji oczekiwaliby od nauczyciela. Celem badania było (1) sprawdzenie, jakie informacje dominują w komunikacji nauczyciela z uczniem, (2) uzyskanie danych o ewentualnych rozbieżnościach między stanem faktycznym a oczekiwanym.*

**Słowa kluczowe:** informacje zwrotne, ocenianie kształtujące

## WPROWADZENIE

Pojęcie „informacja zwrotna” (IZ, ang. *feedback*) odnosi się do zjawisk występujących w komunikacji interpersonalnej. Oznacza reakcję jednej osoby (np. nauczyciela) na to, co inna osoba (np. uczeń) robi lub jakie są efekty jej działań, co mówi lub jak się prezentuje (jaką ma mimikę, ubiór, makijaż itp.; por. Bee, Bee, 2000; Mory, 2004). IZ może być komunikatem werbalnym (np. pochwała, nagana, komentarz wskazujący mocne strony, ocena itp.) lub reakcją niewerbalną (np. uśmiech, przeczący ruch głową, uściśnięcie ręki na znak gratulacji itp.). IZ ukazuje rozbieżność między stanem aktualnym (tym, co uczeń robi) a pożądanym (jak powinien się zachować) (Poulos, Mahony, 2008), dlatego jej główną rolą jest wpływanie na zachowanie osoby, która jest jej odbiorcą – korygowanie zachowań niewłaściwych oraz wzmacnianie pożądanych. Z tego powodu umiejętność właściwego przekazywania IZ jest tak podkreślana zarówno w codziennej komunikacji interpersonalnej, jak i w tych obszarach życia, gdzie wskazówki innych osób są cennym narzędziem doskonalenia lub modyfikowania zachowań i mogą odpowiadać za osiągnięcie sukcesów, np. w biznesie, sporcie czy edukacji.

## INFORMACJE ZWROTNE W KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ

Ze względu na cel, do jakiego IZ mają prowadzić, dzieli się je na pozytywne i negatywne (Bee, Bee, 2000). Pierwsze są wyrazem aprobaty dla zachowania, wypowiedzi, wyglądu itp. („świetnie, o to chodzi”, „napisałeś bardzo interesującą pracę”, „to bardzo szlachetne, że pomogłeś tej starszej pani”, „ocena bardzo dobra”). Wskazują, że to, co osoba prezentuje, jest właściwe i dlatego może być kontynuowane. Ich rolą jest zatem wzmacnianie zachowań pożądaných. Jeśli w komunikacji brakuje IZ pozytywnych, osoba zachowująca się we właściwy sposób nie znajduje wsparcia dla tych działań i jej motywacja może ulegać osłabieniu.

IZ negatywne są z kolei wyrazem dezaprobaty dla zachowania, wypowiedzi, wyglądu itp. („podałeś za mało przykładów”, „taka fryzura jest nieodpowiednia na to spotkanie”, „nie podoba mi się, że nie patrzysz na mnie”, „źle to układasz”). Ich celem jest zasygnalizowanie, że to, jak prezentuje się osoba, jest niewłaściwe i powinno zostać skorygowane.

IZ analizowane są również ze względu na to, w jaki sposób nadawca je formułuje. W tym przypadku wyróżnia się zwykle informacje konstruktywne oraz destrukcyjne (Oleszkowicz, Bąk, Cieślak, 2010). Konstruktywne zawierają precyzyjną informację, co zostało zrobione niewłaściwie i jak należy to poprawić. Mówione są z zachowaniem zasad dobrej komunikacji (najlepiej w cztery oczy, z zachowaniem odpowiedniej postawy ciała i niezbyt dużego dystansu w przestrzeni, spokojnym tonem głosu, z użyciem komunikatów „ja”, z możliwością zadawania pytań itd.). Osoba, która formułuje takie IZ, jest nastawiona na to, aby skorygować zachowanie odbiorcy tej informacji. Traktuje więc swój komunikat jako narzędzie wpływu na konkretne zachowanie, a nie wyraz uogólnionej postawy do odbiorcy. IZ destrukcyjne są natomiast zaprzeczeniem zasad efektywnej komunikacji. Często służą odreagowaniu negatywnych emocji wobec osoby, która robi coś niewłaściwie. Wyrażają wprawdzie dezaprobatę, ale dzieje się to

w sposób niejasny, tak że odbiorca nie wie, co robi źle i jak mógłby to poprawić (np. „nawet nie wiesz, jakie bzdury opowiadasz!”, „praca nie na temat”, „kompozycja niespójna”). Zawierają uogólnione oceny („to bez sensu”, „to niedorzeczne”, „gadasz głupoty”, „słabo”), negatywne etykiety lub epitety („ptasi mózdzku”), generalizacje („zawsze to samo”, „młodziem jest dziś straszna”, „jak zwykle jesteś nieprzygotowany”). Odbiorca takich IZ odczytuje nie tyle brak aprobaty dla konkretnego zachowania, ale raczej brak akceptacji dla własnej osoby. Często czuje się źle potraktowany, poniżony, a nawet obrażony.

Z powyższego opisu wynika, że podział na informacje konstruktywne i destrukcyjne odnosi się do sytuacji, gdy osoba zamierza skrytykować kogoś, a więc udzielił negatywnej IZ. Z kolei informacje pozytywne z pewnością nie mogą być destrukcyjne, gdyż zawsze są wyrazem aprobaty zachowania. Jednakże sposób ich sformułowania wiąże się ze zróżnicowaną ich efektywnością, czyli stopniem, w jakim będą wzmacniać zachowania oraz na ile przyczynią się do poczucia satysfakcji (lub innych pozytywnych odczuć) u odbiorcy<sup>1</sup>. Najbardziej pożądane w komunikacji są pozytywne IZ o charakterze szczegółowym, które sygnalizują, jaka postawa, wypowiedź czy zachowanie były dobre i dlaczego (np. „bardzo pasuje ci ta fryzura, podkreśla świetnie twoje oczy”, „otrzymujesz ocenę bardzo dobrą, gdyż w ciągu zaledwie tygodnia opanowałaś listę czasowników nieregularnych”, „podoba mi się, że kiedy ze mną rozmawiasz, patrzysz na mnie, uśmiechasz się i potakujesz, czuję wtedy, że mnie słuchasz”). Dużo mniej efektywne są informacje ogólne, które ograniczają się głównie do wyrażenia aprobaty, ale nie eksponują konkretnego zachowania i nie pokazują, dlaczego jest ono właściwe: „świetnie!”, „super!”, „tylko tak dalej”, „brawo!” (podobny efekt ma narysowanie uśmiechniętej buźki). Także pozytywne etykiety (np. „jesteś mózgiem matematycznym”, „ale jesteś odważny”, „prawdziwy sportowiec z siebie”) – jakkolwiek wzmacniające zachowanie – są mniej skuteczne niż szczegółowy komentarz. Prawdopodobnie dzieje się tak dlatego,

że odbiorca etykietującej informacji musi samodzielnie wnioskować, do jakiego zachowania odnosi się pozytywna etykieta, a co za tym idzie, które zachowanie należy podtrzymać. Z tych samych powodów stosunkowo mało skuteczne jest również podanie pozytywnej oceny bez komentarza. Natomiast najmniejszą efektywnością w tym zestawie możliwych IZ charakteryzuje się komentarz w postaci pozytywnej generalizacji, np. „jaka grzeczna klasa”, „pięknie przygotowaliście salę”, „wszyscy bardzo postaraliście się” itp.

## INFORMACJE ZWROTNE W EDUKACJI

Przedstawione do tej pory rozważania odnoszą się do ogólnych prawidłowości dotyczących IZ opisywanych w podręcznikach komunikacji. IZ mają jednak swoje specyficzne zastosowanie w obszarze edukacji. Szczególnie dużo uwagi poświęca się im w programie oceniania kształtującego (Sterna, 2006). Program ten został wprowadzony do wielu szkół amerykańskich oraz europejskich jako efektywna metoda poprawy jakości kształcenia (por. np. Black, Wiliam, 1998; 2003). Główną jego ideą jest stosowanie takiego systemu oceniania, który pomaga uczniom uczyć się i wspiera rozwój, a nie jedynie podsumowuje efekty pracy, jak to ma miejsce w systemie tradycyjnym. W programie tym uczeń nie jest jedynie biernym odbiorcą oddziaływań nauczyciela, ale współuczestniczy w poprawie efektów i podejmuje odpowiedzialność za ich osiągnięcie. Ważnym narzędziem oceniania kształtującego jest odpowiednia IZ przekazywana uczniowi przez nauczyciela w trakcie wykonywania zadań. Najpierw nauczyciel precyzyjnie określa, czego uczeń ma się nauczyć, a następnie poprzez odpowiednie IZ sygnalizuje, na jakim etapie uczeń aktualnie się znajduje, co zrobił właściwie, a co wymaga jeszcze dalszej pracy. Zatem IZ mają na celu ukierunkowanie ucznia i zachęcenie go do pracy nad poprawą efektów. Prawidłowa IZ w programie oceniania kształtującego powinna zawierać cztery elementy (Sterna, 2006):

- 1) wyszczególnienie i docenienie pozytywnych aspektów wykonanego zadania (w tradycyjnym rozumieniu jest to pozytywna IZ),
- 2) wskazanie w jak najbardziej konkretnej formie, co jest słabą stroną i wymaga poprawy,
- 3) podanie wskazówek, w jaki sposób należy poprawić pracę,
- 4) wskazanie dalszego kierunku pracy.

Warto zauważyć, że pełna, konstruktywna IZ powinna być połączeniem informacji pozytywnych oraz szczegółowej krytyki wraz ze wskazaniem, do jakich efektów uczeń powinien dążyć, opanowując daną część materiału. Podkreśla się, że informacje pozytywne powinny przeważać, a przynajmniej równoważyć komentarze negatywne, gdyż wskazanie wyłącznie błędów działa demotywująco. Inne zalecenia dotyczące udzielania IZ mówią, że powinny one koncentrować się na ocenie kolejnych efektów pracy ucznia, a nie jego osoby. Najlepiej gdy są przekazywane w formie pisemnej, wtedy uczeń może wielokrotnie do nich powracać i realizować podane sugestie. Zalecenie to uzyskało poparcie empiryczne w badaniu Nasera Shirbagi i Bahmana Korda (2008), w którym uczniowie piątej klasy byli w stanie lepiej opanować materiał z przedmiotów ścisłych dzięki pisemnym informacjom, niż gdy IZ wyrażane były tylko ustnie. Dobre efekty dawało również łączenie informacji pisemnych z ustnym komentarzem. Natomiast najgorzej radzili sobie uczniowie, którzy nie otrzymywali żadnych IZ.

Informacje w formie pisemnej są też dostępne dla rodziców (niektórzy nauczyciele stosujący ocenianie kształtujące proszą, aby rodzice zapoznawali się z ich komentarzami i podpisywali się pod nimi na dowód, że je przeczytali). Komentarze przekazywane w ramach oceniania kształtującego wyraźnie odróżniane są od tzw. ocen opisowych. Te ostatnie, nawet jeśli sformułowane w postaci dłuższej opinii, są podsumowaniem pracy, nie zawierają wskazówek do poprawy i nie są nastawione na zmianę dotychczasowego zachowania.

Paul Black, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall i William Dylan (2002) usta-



lili eksperymentalnie, że nie jest korzystne łączenie IZ w postaci komentarzy z oceną podsumowującą, gdyż uczniowie zbyt koncentrują się na ocenie, ignorując recenzję i wskazówki nauczyciela. Jednakże autorzy ci podkreślają, że także sama ocena podsumowująca w formie stopnia zdecydowanie nie sprzyja uczeniu się. Optymalne jest natomiast ocenianie niektórych prac „kształtująco”, a innych „podsumowująco”, przy czym uczniowie muszą być poinformowani, jakie zasady oceniania będą przyjęte w konkretnym przypadku.

W ocenianiu kształtującym IZ odnoszą się do sytuacji przyswajania wiedzy i umiejętności z różnych przedmiotów, czyli do postępów dydaktycznych. Jednakże Jacek Strzemieczny w przedmowie do pracy Danuty Sterny (2006, s. 7) stwierdza, że taki sposób oceniania ma wyraźny związek z wychowaniem, gdyż „podjęcie przez uczniów (...) odpowiedzialności za własną naukę (...) buduje w uczniach postawę samodzielności i odpowiedzialności”.

Podsumowując, w procesie edukacji IZ mogą być stosowane w sposób zamierzony i niezamierzony. W pierwszym przypadku używane są jako narzędzie celowego wpływu na postępy w nauce (sfera edukacji) i zachowanie ucznia (sfera wychowania). Program oceniania kształtującego jest przykładem takiego zamierzonego wykorzystania IZ. Należy jednak pamiętać, że każda interakcja ucznia i nauczyciela podlega ogólnym prawidłowościom komunikacyjnym, stąd też w tych relacjach pojawiają się również IZ o charakterze niezamierzonym. Ich celem może być odreagowanie przez nauczyciela negatywnych emocji, wyrażenie własnego stosunku do ucznia czy podtrzymanie rozmowy. Nawet wtedy jednak uczeń odczytuje je jako wyraz aprobaty lub dezaprobaty ze strony nauczyciela i zgodnie z tym modyfikuje lub podtrzymuje swoje zachowanie.

## **INFORMACJE ZWROTNE JAKO PRZEDMIOT BADAŃ EMPIRYCZNYCH**

Analizując literaturę przedmiotu, można zauważyć, że jakkolwiek wiele jest wskazówek dotyczących tego, jak udzielać IZ, to zdecy-

dowanie mniej jest badań, które ukazywałyby, jak jest to realizowane. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że procesy komunikacyjne najlepiej badać w warunkach naturalnych z wykorzystaniem obserwacji, a jest to niezwykle trudne do realizacji w trakcie zajęć lekcyjnych czy innych interakcji nauczyciela z uczniami.

Interesujący przegląd podstawowych ustaleń w tym zakresie (uzyskanych w badaniach od lat 70. do 90. ubiegłego wieku) przedstawia Jeremy Swinson i Robert Knight (2007). Z badań tych wynika, że nauczyciele bardziej cenią sobie IZ, które odnoszą się do postępów edukacyjnych, natomiast nie doceniają i ograniczają IZ dotyczące zachowania ucznia. Uczniowie poprawiają wykonanie zadań, jeśli są przez nauczycieli chwaleni (uzyskują pozytywne IZ), natomiast uwagi krytyczne korelują ujemnie z zaangażowaniem uczniów i nie przyczyniają się do poprawy ich zachowania. Uczniowie z mniejszymi zdolnościami otrzymują więcej negatywnej uwagi ze strony nauczycieli oraz spotykają się z większą dezaprobatą z ich strony (częściej uzyskują negatywne IZ) niż ich zdolni rówieśnicy, wyraźnie rzadziej natomiast doświadczają pozytywnych IZ.

Swinson i Knight (2007) prezentują również wyniki własnych badań przeprowadzonych wśród uczniów klas ósmych oraz ich nauczycieli w Wielkiej Brytanii. Analizowano w nich, w jaki sposób ustne komentarze nauczycieli wpływają na zachowanie uczniów, zwłaszcza tych, którzy uważani są za „uczniów sprawiających kłopoty”. Ważnym elementem badań było to, że kontrolowano, jaki rodzaj IZ formułują nauczyciele: czy są to informacje pozytywne czy negatywne oraz czy odnoszą się do zadań szkolnych czy do zachowań społecznych badanych uczniów. Okazało się, że w zasadzie nauczyciele formułowali więcej informacji negatywnych niż pozytywnych. Informacje pozytywne, gdy się pojawiały, dotyczyły głównie zadań szkolnych, natomiast negatywne odnosiły się w większości do zachowań społecznych. Uczniowie trudni koncentrowali więcej uwagi nauczycieli niż pozostali uczniowie, gdyż otrzymywali rela-



tywnie więcej IZ. Interesujące jednak było to, że w odniesieniu do zadań szkolnych nauczyciele udzielali uczniom trudnym nieco więcej informacji pozytywnych i mniej negatywnych niż pozostałym uczniom. Natomiast w odniesieniu do zachowań społecznych przekazywali im dużo więcej (niż pozostałym uczniom) informacji negatywnych, a wyraźnie zaniebdywali pozytywne komentarze. Zauważono także, że pozytywne IZ przekazywane uczniom indywidualnie mają najbardziej wyraźny związek z poprawą zachowania (tj. wzrostem koncentracji na zadaniach). Informacje negatywne oraz informacje przekazywane całej grupie nie wiązały się ze zmianami w zachowaniu uczniów.

Ann Poulos i Mary Jane Mahony (2008) analizowały z kolei problem IZ w kontekście edukacji z perspektywy odbiorcy. W badaniu, które miało jakościowy charakter, skoncentrowały się na tym, jak IZ i ich rolę w uczeniu się oceniają studenci. Uzyskane wypowiedzi respondentów dotyczyły trzech zagadnień: jak definiują oni IZ (czym dla nich są, jak mogą być dostarczane), jak oceniają ich wpływ (kiedy jest on największy, w jakich okolicznościach IZ mają szczególne znaczenie) oraz jak oceniają ich wiarygodność (kiedy jest największa). Ustalono, że IZ są dla studentów: znaczącą reakcją nauczyciela na to, co zrobili; informacją o jakości ich pracy; wskazówką, w jakim kierunku należy pracować dalej lub też informacją o poziomie realizacji pewnych kryteriów. Studenci preferowali informacje zrównoważone (pozytywne i negatywne), podawane indywidualnie, pisemnie lub łączone z ustnym komentarzem, bezpośrednio po zachowaniu (niezbyt oddalone w czasie). Wiarygodność informacji oceniali jako tym wyższą, im większe kompetencje interpersonalne przypisywali nauczycielowi. Studenci podkreślali, że IZ są niezwykle ważne na początku kształcenia akademickiego, gdyż ułatwiają adaptację do nowych warunków.

W literaturze polskiej problem komunikacji nauczycieli z uczniami (w tym udzielania im IZ) rozważany jest głównie od strony teoretycznej (por. np. Maciąg, 2001; Góra, 2001; Radwańska, 2010) lub z nastawieniem na

kształtowanie praktycznych umiejętności profesjonalnych (por. np. Jagieła, 2004). W niniejszej pracy podjęto więc próbę zbadania zagadnienia IZ w relacjach nauczycieli z uczniami z wykorzystaniem metody kwestionariuszowej, umożliwiającej uzyskanie ilościowych danych od większej liczby respondentów.

## BADANIA WŁASNE

Celem pracy było zbadanie opinii uczniów na temat tego, jakie IZ formułują najczęściej ich nauczyciele oraz jakich informacji oczekivaliby od nauczycieli. W badaniu wzięto pod uwagę dwa podstawowe konteksty, w których przebiega interakcja ucznia z nauczycielem w szkole: nauczanie i wychowanie. Wyróżnienie dwóch typów sytuacji: dydaktycznych i wychowawczych nawiązuje do badań Mary White (1975), która stwierdziła, że nauczyciele udzielają uczniom informacji dotyczących zarówno ich pracy (te IZ nazywała „instrukcjami”, ang. *instructional*), jak i zachowania (tu stosowała określenie „ukierunkowujące”, ang. *managerial*). W niniejszych badaniach analizowano zatem, w jaki sposób udzielane są IZ w sytuacjach dydaktycznych (związanych z opanowywaniem nowej wiedzy i umiejętności przewidzianych programem) oraz sytuacjach wychowawczych (gdym nauczyciel jest świadkiem zachowania ucznia i poprzez swoją reakcję wskazuje, czy zachowanie jest właściwe czy nie).

## Metoda

W badaniu zastosowano Kwestionariusz „Feedbacki Nauczycieli” (FN)<sup>2</sup> zawierający 16 opisów zachowania ucznia. Połowa z nich opisuje sytuacje związane z uczeniem się i jego efektami („sytuacje dydaktyczne”). Pozostałe opisy odnoszą się do zachowania ucznia w sytuacjach, które można nazwać wychowawczymi. Połowa zachowań jest pozytywna (uczeń odnosi sukces w nauce lub prezentuje postawę prospołeczną, stosuje się do regulaminu szkoły itp.), a pozostałe osiem – to zachowania niewłaściwe, negatywne (złe efekty uczenia się oraz nieodpowiednie zachowanie w czasie

lekcji lub przerwy, niepodejmowanie zadań itp.). Do każdej sytuacji przypisanych jest pięć możliwych IZ nauczyciela. Ich rodzaje zostały wybrane na podstawie analizy typowych interakcji między uczniami a nauczycielami oraz danych z literatury dotyczących zasad

komunikacji interpersonalnej i błędów, które się w niej pojawiają (Bee, Bee, 2000; Adler, Rosenfeld, Proctor, 2006). Przykładowe zachowania ucznia oraz rodzaje IZ do wyboru przedstawia tabela 1. Zadanie uczniów polegało na wskazaniu, z jakim rodzajem IZ spo-

**Tabela 1.** Przykładowe zachowania ucznia zamieszczone w Kwestionariuszu Feedbacki Nauczycieli (FN) oraz rodzaje informacji zwrotnych (IZ) do wyboru

Typ sytuacji opisującej zachowanie ucznia	Przykład pytania z Kwestionariusza FN	Rodzaj IZ – do wyboru	Przykład IZ
Pozytywne zachowanie w sytuacji dydaktycznej	Co najczęściej mówią nauczyciele, gdy uczeń po wywołaniu do tablicy jest dobrze przygotowany?	Informacja szczegółowa	„Dostajesz ocenę bardzo dobrą. Znałeś odpowiedź na wszystkie pytania, co znaczy, że dobrze się przygotowałeś. Pracuj tak dalej”.
		Informacja ogólna	„Dobrze. Siadaj – piątka”.
		Etykieta pozytywna	„Dobry z ciebie uczeń”.
		Generalizacja pozytywna	„Ty zawsze jesteś wspaniale przygotowany do zajęć. Tylko brać przykład”.
		Ocena bez komentarza	„Bardzo dobry”.
Negatywne zachowanie w sytuacji dydaktycznej	Co najczęściej mówią nauczyciele, omawiając wyniki sprawdzianu, z którego uczeń dostał złą ocenę?	Konstruktywna krytyka	„Odpowiedziałeś poprawnie na 4 pytania dotyczące odmiany czasownika. Niestety, na 10 pytań odpowiedzi były złe. Musisz powtórzyć szczególnie zagadnienia związane ze stroną bierną”.
		Ocena bez komentarza	„Niedostateczny”.
		Etykieta negatywna	„Orłem nie jesteś”.
		Generalizacja negatywna	„Jak zwykle niczego się nie nauczyłeś”.
		Destrukcyjna krytyka	„Praca beznadziejna. Otrzymujesz ocenę niedostateczną”.
Pozytywne zachowanie w sytuacji wychowawczej	Co najczęściej mówią nauczyciele, gdy uczeń angażuje się w sprawę klasy, np. pomaga przystraszyć salę na Wigilię?	Informacja szczegółowa	„Dziękuję, że pomogłeś w udekorowaniu sali. Zrobiłeś to z dużym gustem”.
		Informacja ogólna	„Dobrze się spisałeś”.
		Etykieta pozytywna	„Ale pracuję z ciebie. Dziękuję za pomoc!”.
		Generalizacja pozytywna	„Jak zawsze, przygotowaliście udaną Wigilię”.
		Brak reakcji	Nauczyciel nic nie mówi.
Negatywne zachowanie w sytuacji wychowawczej	Co najczęściej mówią nauczyciele, gdy uczeń wchodzi na zajęcia spóźniony?	Konstruktywna krytyka	„Spóźniłeś się 15 minut, muszę przez to przerwać zajęcia; mam nadzieję, że to się już nie powtórzy”.
		Ocena bez komentarza	„Wpisuję ci spóźnienie”.
		Etykieta negatywna	„Witam pana spóźnialskiego!”.
		Generalizacja negatywna	„Zawsze się spóźniasz!”.
		Brak reakcji	Nauczyciel nic nie mówi.

tykają się najczęściej (należało wskazać jeden, najczęściej obserwowany rodzaj IZ), a także podanie sugestii, jakiej reakcji oczekivaliby od nauczyciela (również jedno wskazanie).

**Osoby badane**

W badaniu uzyskano kompletnie wypełnione kwestionariusze od 250 uczniów liceum ogólnokształcącego (N = 207) oraz technikum<sup>3</sup> (N = 43). W grupie tej znalazło się 152 dziewcząt i 86 chłopców (12 osób nie zaznaczyło informacji dotyczącej płci, ale kwestionariusz był w dalszej części wypełniony starannie, dlatego również te dane zostały włączone do ogólnej puli; tabela 2).

**Tabela 2.** Struktura badanej grupy

	Liceum	Technikum	Razem
Dziewczęta	124	28	152
Chłopcy	72	14	86
Brak*	11	1	12
Razem	207	43	250

\* Osoby, które nie zaznaczyły swojej płci na arkuszu.

**WYNIKI**

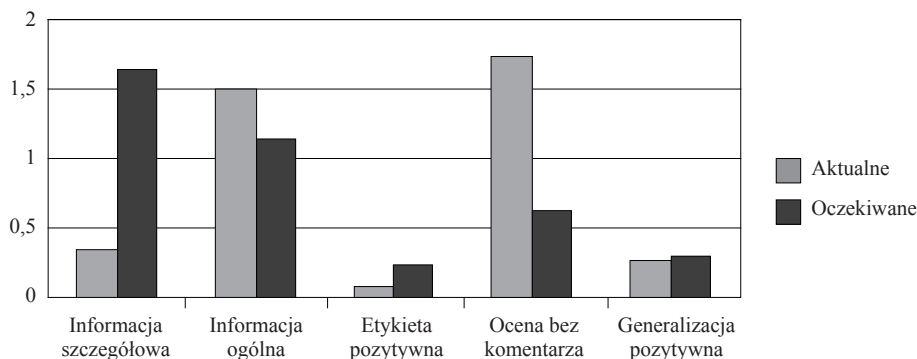
Odpowiedzi w każdej z czterech rodzajów sytuacji (dydaktyczne *versus* wychowawcze oraz zachowania pozytywne *versus* negatyw-

ne) zsumowano, uzyskując wskaźniki częstości wskazywania przez uczniów poszczególnych rodzajów IZ (stąd dla każdego typu IZ wartość minimalna wynosi 0, maksymalna 4). Procedurę tę przeprowadzono najpierw dla wszystkich osób badanych łącznie.

**Informacje zwrotne udzielane przez nauczycieli**

W przypadku pozytywnych zachowań ucznia w sytuacjach dydaktycznych nauczyciele reagują najczęściej poprzez podanie samej oceny bez komentarza (średnia = 1,73; por. wykres 1, słupki jasne). Drugie w kolejności, ale istotnie rzadsze, są informacje pozytywne o charakterze ogólnym (średnia = 1,50; t = 2,06; p = 0,04)<sup>4</sup>. Informacja szczegółowa – ta, która według zasad efektywnej komunikacji uważana jest za najlepszą – zajmuje w tej hierarchii dopiero trzecie miejsce i pojawia się zdecydowanie rzadziej niż dwa wcześniej wymienione typy reakcji (średnia = 0,34; t = 14,74; p = 0,000<sup>5</sup>). Prawie tak samo często uczniowie słyszą pozytywną generalizację (średnia = 0,26; t = 1,68; p = 0,09). Najrzadziej nauczyciele komentują postępy dydaktyczne, używając pozytywnych etykiet (średnia = 0,08; t = 4,34; p = 0,000).

W przypadku pozytywnych zachowań w sytuacjach wychowawczych uczniowie najczęściej spotykają się z brakiem reakcji nauczyciela (średnia = 1,34; por. wykres 2, słupki jasne) lub informacjami ogólnymi (średnia = 1,28).



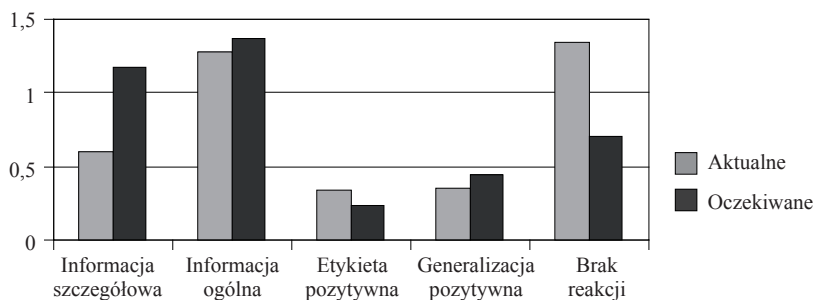
**Wykres 1.** Średnia częstość wybierania poszczególnych rodzajów informacji zwrotnych jako reakcji na zachowania pozytywne w sytuacjach dydaktycznych: stan aktualny („jak jest”) i oczekiwany przez uczniów („jak powinno być”)

Podobnie jak w sytuacjach dydaktycznych informacje szczegółowe zajmują dopiero kolejne miejsce – i są wyraźnie rzadsze niż poprzednie (średnia = 0,60;  $t = 8,20$ ;  $p = 0,000$ ). Nauczyciele niemal nie korzystają z możliwości formułowania pozytywnych generalizacji (średnia = 0,35;  $t = 3,88$ ;  $p = 0,0001$ ) oraz etykiet pozytywnych (średnia = 0,34).

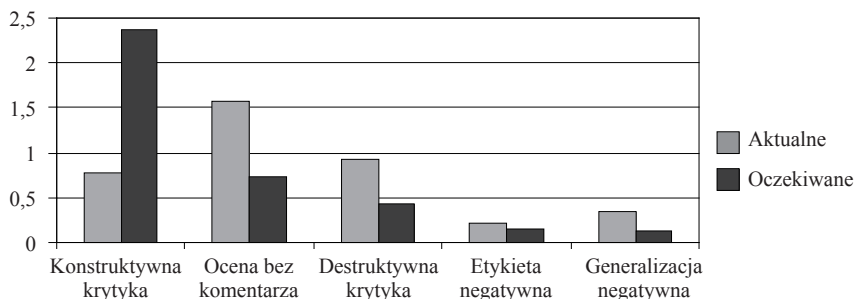
Jeśli uczeń prezentuje negatywne zachowanie w sytuacjach dydaktycznych, najczęściej spotyka się z oceną pozbawioną jakiegokolwiek komentarza (średnia = 1,57; por. wykres 3, słupki jasne). Druga w kolejności jest destrukcyjna krytyka (średnia = 0,93;  $t = 7,11$ ;  $p = 0,000$ ). Najbardziej pożądana w komunikacji konstruktywna krytyka wskazywana jest istotnie rzadziej i plasuje się dopiero na trzecim miejscu (średnia

= 0,78;  $t = 1,99$ ,  $p = 0,05$ ). Pojawia się ona jednak częściej niż, zdecydowanie niepożądana w komunikacji, negatywna generalizacja (średnia = 0,34;  $t = 5,62$ ;  $p = 0,000$ ) czy informacja etykietująca (średnia = 0,22;  $t = 2,67$ ;  $p = 0,008$ )

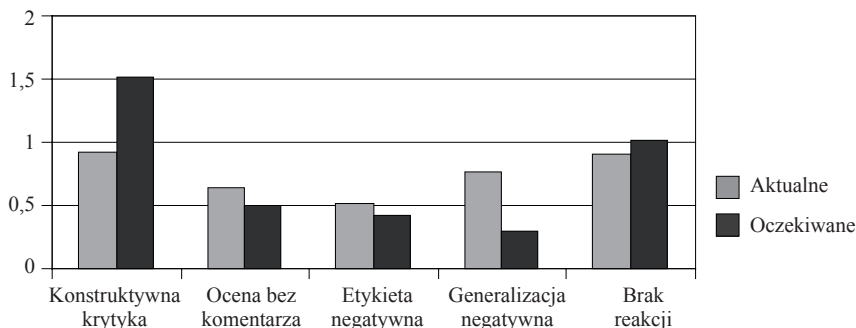
Reakcje nauczycieli na negatywne zachowania uczniów w sytuacjach wychowawczych są następujące: najczęściej pojawia się konstruktywna krytyka (średnia = 0,92; por. wykres 4, słupki jasne) lub brak reakcji (średnia = 0,90). Nieco rzadziej uczniowie słyszą negatywne generalizacje (średnia = 0,75;  $t = 1,79$ ;  $p = 0,09$ ), otrzymują ocenę pozbawioną komentarza (średnia = 0,64;  $t = 1,60$ ;  $p = 0,11$ ) lub negatywną etykietę (średnia = 0,51;  $t = 1,78$ ;  $p = 0,08$ ).



**Wykres 2.** Średnia częstość wybierania poszczególnych rodzajów informacji zwrotnych jako reakcji na zachowania pozytywne w sytuacjach wychowawczych: stan aktualny („jak jest”) i oczekiwany przez uczniów („jak powinno być”)



**Wykres 3.** Średnia częstość wybierania poszczególnych rodzajów informacji zwrotnych jako reakcji na zachowania negatywne w sytuacjach dydaktycznych: stan aktualny („jak jest”) i oczekiwany przez uczniów („jak powinno być”)



**Wykres 4.** Średnia częstość wybierania poszczególnych rodzajów informacji zwrotnych jako reakcji na zachowania negatywne w sytuacjach wychowawczych: stan aktualny („jak jest”) i oczekiwany przez uczniów („jak powinno być”)

### Informacje zwrotne oczekiwane przez uczniów

Kolejna część analiz dotyczyła tego, jakie IZ są przez uczniów najbardziej pożądane. Gdy uczniowie zachowują się zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela, wykonując zadania dydaktyczne, chcieliby przede wszystkim otrzymywać informacje szczegółowe pokazujące, co konkretnie jest walorem w ich zachowaniu (średnia = 1,65; por. wykres 1, ciemne słupki) lub informacje ogólne, które są wyrazem ogólnej aprobaty (średnia = 1,14). Pozostałe rodzaje IZ są wyraźnie mniej pożądane (w kolejności: ocena bez komentarza, pozytywna generalizacja, pozytywna etykieta). Ciekawe jest porównanie tego, jakie informacje uczniowie dostają aktualnie, a jakie są przez nich pożądane. Uczniowie woleliby otrzymywać więcej informacji szczegółowych ( $t = 17,24$ ;  $p = 0,000$ ) oraz nieco więcej pozytywnych etykiet ( $t = 4,66$ ;  $p = 0,000$ ), aczkolwiek ten ostatni typ reakcji ma raczej niską frekwencję. Uczniowie chcieliby natomiast otrzymywać mniej, niż to jest obecnie, informacji ogólnych ( $t = 5,31$ ;  $p = 0,000$ ) oraz istotnie mniej ocen bez komentarza ( $t = 13,46$ ;  $p = 0,000$ ).

W sytuacjach wychowawczych z kolei, jeśli uczeń prezentuje zachowania pozytywne, chciałby przede wszystkim, aby nauczyciel skomentował je albo w ogólny sposób (średnia = 1,37; por. wykres 2, ciemne słupki), albo udzielił informacji szczegółowej (średnia = 1,18). Dalsze w kolejności są: brak re-

akcji (średnia = 0,70), pozytywna generalizacja (średnia = 0,44) oraz etykieta (średnia = 0,23). Pożądane jest, aby informacji szczegółowych było więcej niż dotychczas ( $t = 8,01$ ;  $p = 0,000$ ), podobnie jak i generalizacji pozytywnych ( $t = 2,02$ ;  $p = 0,044$ ). Informacji o charakterze ogólnym mogłoby być, zdaniem uczniów, tyle samo, co dotychczas. Uczniowie nie chcą natomiast, aby nauczyciele nie reagowali na ich zachowania ( $t = 8,65$ ;  $p = 0,000$ ), oraz chcą, żeby mniej było informacji etykietujących (choć te ostatnie zasadniczo i tak mają niewielką frekwencyjność;  $t = 2,46$ ;  $p = 0,015$ ).

Jeśli postępy dydaktyczne uczniów nie są wystarczające (zachowania negatywne w sytuacjach dydaktycznych; por. wykres 3, ciemne słupki), to chcieliby słyszeć od nauczyciela konstruktywną krytykę (średnia = 2,37), wskazującą na konkretne niedociągnięcia lub braki w pracy. Warto zaznaczyć, że spośród wszystkich IZ zawartych w kwestionariuszu właśnie konstruktywna krytyka uzyskała najwyższą wartość jako reakcja najbardziej pożądana. Druga w kolejności reakcja, z którą uczniowie chcieliby się spotkać, to ocena bez komentarza (średnia = 0,74;  $t = 9,86$ ;  $p = 0,000$ ). Na dalszych pozycjach – czyli jako reakcje mniej pożądane – pojawiają się: destrukcyjna krytyka, negatywna etykieta oraz negatywna generalizacja. Wyraźnie ujawnia się różnica między informacjami otrzymywanymi obecnie a pożądanymi. Uczniowie chcieliby zdecydowanie więcej konstruktyw-

nej krytyki ( $t = 15,90$ ;  $p = 0,000$ ), a istotnie mniej pozostałych form informacji zwrotnej: ocen bez komentarza ( $t = 9,86$ ;  $p = 0,000$ ), destrukcyjnej krytyki ( $t = 8,57$ ;  $p = 0,000$ ), negatywnych etykiet ( $t = 1,88$ ;  $p = 0,06$ ) oraz generalizacji ( $t = 4,02$ ;  $p = 0,000$ ).

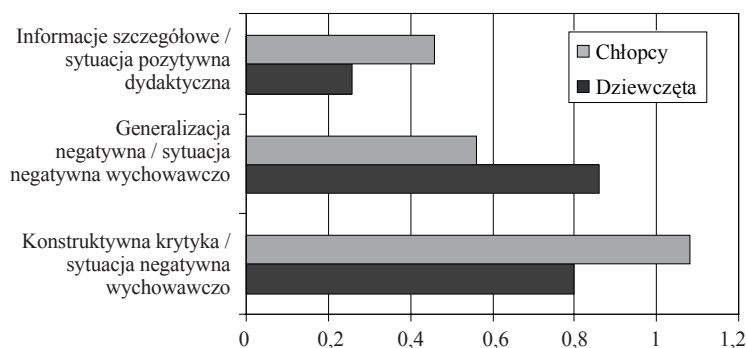
Jeśli uczeń nie zachowuje się właściwie (sytuacje wychowawcze; por. wykres 4, ciemne słupki), oczekuje, że nauczyciel wyrazi swój stosunek poprzez konstruktywną krytykę (średnia = 1,51) i że będzie tych reakcji więcej niż dotychczas ( $t = 6,58$ ;  $p = 0,000$ ). Część uczniów z kolei wolałaby, aby nauczyciel nie reagował na te negatywne zachowania (średnia = 1,01; nie ma różnicy w tym zakresie między stanem obecnym i pożądanym;  $t = 1,38$ ;  $p = 0,17$ ). W dalszej kolejności uczniowie woleliby za złe zachowanie otrzymywać oceny bez komentarza (średnia = 0,50; chcieliby ich mniej niż dotychczas  $t = 2,15$ ;  $p = 0,03$ ), negatywne etykiety (średnia = 0,42) i negatywne generalizacje (średnia = 0,30; oczekiwaliby ich mniej niż dotychczas;  $t = 8,50$ ;  $p = 0,000$ ).

### Informacje zwrotne otrzymywane przez dziewczęta i chłopców

Odpowiedzi respondentów dotyczące otrzymywanych IZ przeanalizowano także ze względu na różnice płciowe. W przypadku większości sytuacji zarejestrowano, że dziewczęta i chłopcy otrzymują podobne IZ od nauczycieli. Istotne różnice dotyczyły komentarzy nauczycieli w odniesieniu do pozytywnych zachowań w sytuacjach dydaktycznych (wykres 5) – dziewczęta otrzymywały mniej informacji szczegółowych niż chłopcy – można powiedzieć, że rzadziej doświadczały pochwał wskazujących na konkretne walory ich pracy (średnie: dziewczęta = 0,26; chłopcy = 0,46;  $t = 2,56$ ;  $p = 0,01$ ). W sytuacjach wychowawczych, gdy zachowanie było niewłaściwe, dziewczęta otrzymywały więcej informacji generalizujących (średnie: dziewczęta = 0,86; chłopcy = 0,56;  $t = 3,06$ ;  $p = 0,002$ ), a mniej konstruktywnej krytyki (średnie: dziewczęta = 0,80; chłopcy = 1,08;  $t = 2,43$ ;  $p = 0,02$ ). Te nieliczne różnice między dziewczętami a chłopcami sugerują, że komunikacja z uczennicami jest nieco mniej efektywna niż z uczniami.

Informacje zwrotne otrzymywane przez uczniów liceum i technikum

Kolejna analiza dotyczyła tego, czy uczniowie dwóch badanych typów szkół różnią się w zakresie częstości otrzymywania poszczególnych rodzajów IZ od nauczycieli. Uzyskane wyniki wskazują, że w przypadku większości IZ uczniowie liceum i technikum stwierdzają, że otrzymują je jednakowo często. Różnice pojawiły się jedynie w odniesie-

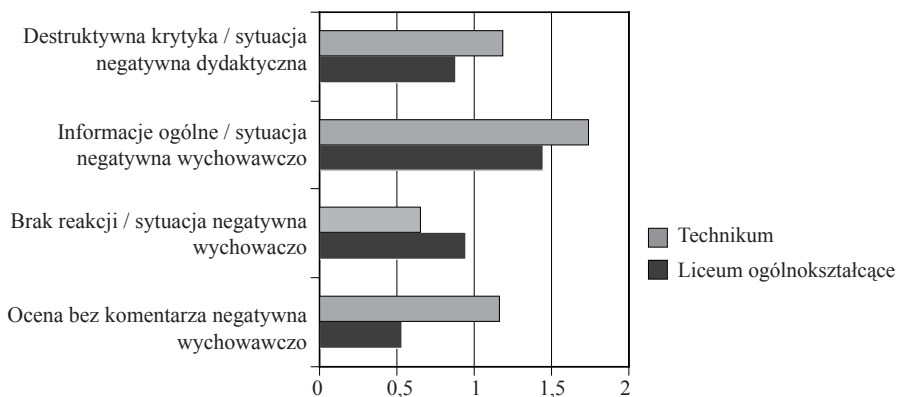


Wykres 5. Średnia częstość wybierania poszczególnych rodzajów informacji zwrotnych: istotne różnice między dziewczętami a chłopcami



niu do czterech rodzajów IZ (por. wykres 6). Otóż w odniesieniu do zachowań negatywnych w sytuacjach dydaktycznych uczniowie technikum stwierdzają, że otrzymują więcej destrukcyjnej krytyki (średnie: liceum = 0,88; technikum = 1,19;  $t = 2,60$ ;  $p = 0,01$ ), a w sytuacjach wychowawczych, że rzadziej nauczyciele powstrzymują się od reakcji (średnie: liceum = 0,95; technikum = 0,65;  $t = 1,88$ ;  $p = 0,06$ ), a dają więcej ocen bez komentarza (średnie: liceum = 0,53; technikum = 1,16;  $t = 5,26$ ;  $p = 0,000$ ). W odniesieniu do zachowań pozytywnych zarejestrowano tylko jedną istotną różnicę w sytuacjach dydaktycznych polegającą na częstszym otrzymywaniu przez uczniów technikum informacji ogólnych (średnie: liceum = 1,45; technikum = 1,74;  $t = 1,87$ ;  $p = 0,06$ ).

syjnego) na zachowanie. Jednakże, chociaż ocena rzeczywiście wyraża aprobatę lub dezaprobatę w stosunku do określonego zachowania, to gdy pozbawiona jest komentarza, nie daje zbyt wielkiej szansy na modyfikację tego, co uczeń dotychczas robił (potwierdzenie tego w cytowanych wcześniej badaniach Blacka i in., 2002). Zwłaszcza w przypadku, gdy ocena odnosi się do zachowania negatywnego, a nie zawiera informacji, w jaki sposób należy dokonać korekty (co postulowane jest w programie oceniania kształtującego), uczeń nie ma wyraźnych danych, w jakim kierunku powinien pracować i co poprawić. Pozytywna ocena pozbawiona komentarza może natomiast osłabiać motywację wewnętrzną, jeśli nie spełnia funkcji informacyjnej (nie ekspozuje, co jest mocną stroną ucznia), a jedynie



**Wykres 6.** Średnia częstość wybierania poszczególnych rodzajów informacji zwrotnych: istotne różnice między uczniami liceum a technikum

## DYSKUSJA

W przeprowadzonym badaniu uczniowie wskazują, że częstą reakcją nauczycieli na ich zachowania (zarówno w sytuacjach dydaktycznych, jak i wychowawczych) jest jedynie wystawienie oceny. Nie jest to zaskakujące, gdyż oceny są istotnym elementem systemu edukacji i to nie tylko jako podsumowanie postępów edukacyjnych ucznia, ale również jako narzędzie wpływu (także repre-

podsumowuje jego pracę (Deci, Koestner, Ryan, 1999). Przeprowadzone badania pokazały, że uczniowie chcieliby zdecydowanej redukcji IZ, które wyrażone są tylko za pomocą oceny (zarówno gdy odnoszą się do zachowań pozytywnych, jak i negatywnych).

W odniesieniu do sytuacji wychowawczych uczniowie wskazują, że nauczyciele bardzo często nie przejawiają żadnej reakcji

na ich zachowanie pozytywne i negatywne. Można zadać pytanie, dlaczego tak się dzieje (pamiętając, że jest to opinia uczniów na temat nauczycieli, która może być nieco tendencyjna). Być może w przypadku zachowań negatywnych nauczyciele nie chcą zbyt się na nich koncentrować, przerywając prowadzenie lekcji, gdyż obawiają się, że będzie to wtórnie wzmacniać te niepożądane zachowania. Prawdopodobne jest również to, że ponieważ prezentowane w kwestionariuszu przykłady zachowań nie mają szczególnie destrukcyjnego charakteru (są to najczęściej drobne naruszenia dyscypliny), nauczyciele nie uważają, że należy podejmować interwencję, która koncentruje uwagę na zachowaniu jednego ucznia. Z punktu widzenia oddziaływań wychowawczych taka strategia nie wydaje się jednak zbyt efektywna. W przypadku zachowań negatywnych brak reakcji może być traktowany jako przyzwolenie. Poza tym, jeśli wcześniej za to samo zachowanie stosowano jakąś formę kary, to – w myśl teorii warunkowania – epizodyczne odstępianie od niej działa jak wzmacnienie negatywne (uniknięcie awersyjnego doznania) i może nasilać zachowanie nieprawidłowe (Mietzel, 1999). Wyjątkiem są takie zachowania ucznia, które rzeczywiście mają charakter prowokacji i służą zakłóceniu przebiegu lekcji. Jednak również wtedy nauczyciel nie powinien unikać reakcji, lecz w zdecydowany sposób ujawnić swój stosunek do zachowania, sygnalizując, że rozpoznał rzeczywistą intencję ucznia (np. „Proszę, żebyś przestał odwracać się do kolegi z tyłu. Przeszkadzasz nam wszystkim. Swoim zachowaniem nie przerwiesz lekcji. I tak będziemy kontynuować temat”).

Brak reakcji nie jest również korzystny, gdy uczeń prezentuje zachowania pozytywne. Niektórzy nauczyciele uważają, że jeśli ktoś zachowuje się prawidłowo, to nie ma potrzeby na tym się koncentrować. Tymczasem uczniowie wyraźnie sygnalizują, że nie chcą, aby ich pozytywne zachowania pozostawały bez komentarza. Potwierdzają to również analizy dotyczące efektywności wykonywania zadań po otrzymaniu IZ przedstawione przez Wiesława Łukaszeńskiego (2002). Wynika z nich,

że brak pozytywnej IZ w najlepszym razie nie poprawia wykonania zadania (tzn. efekty pracy utrzymują się na tym samym poziomie), a w najgorszym przypadku – może prowadzić do obniżenia poziomu wykonania, gdyż wykonawca nie otrzymuje żadnego wzmocnienia dla swojej pracy. Stosowanie strategii pozytywnych komentarzy jako efektywnego sposobu kształtowania zachowań uczniów i poprawy efektów nauczania wyraźnie postuluje wielu badaczy (np. Chalk, Bizo, 2004; Swinson, Harrop, 2001; Swinson, Knight, 2007).

Warto zauważyć, że w świetle prezentowanych badań dość częstą reakcją nauczycieli na zachowania pozytywne (na pierwszym miejscu w sytuacjach wychowawczych oraz na drugim w sytuacjach dydaktycznych) jest informacja o charakterze ogólnym (np. „bardzo ładnie”, „dobra robota”, „tak trzymać”). Z pewnością zauważenie zachowania ucznia i wyrażenie dla niego aprobaty wpływa korzystnie na samopoczucie odbiorcy i motywację do kontynuowania zachowania w przyszłości. Informacja tego typu jest jednak mniej efektywna niż komunikat o charakterze szczegółowym.

Biorąc pod uwagę fakt, że niezwykle ważnym zadaniem nauczycieli jest korygowanie u uczniów zachowań nieprawidłowych, interesujące jest, jak często stosują oni do tego celu najbardziej pożądaną w takich przypadkach formę IZ – konstruktywną krytykę. Otóż jest to jedna z najczęstszych reakcji w sytuacjach wychowawczych (*ex aequo* – niestety – z brakiem reakcji). Konstruktywna krytyka wymaga od nadawcy sformułowania najbardziej rozbudowanego komunikatu i pokazania skutków zachowania. Pamiętając, że opinie uczniów mogą być obciążone pewną dozą subiektywizmu, warto podkreślić, że mimo wszystko dostrzegają oni, iż nauczyciele stosują ten rodzaj komunikatów, czyli starają się skutecznie wpływać na zachowania podopiecznych. Niestety, znacznie rzadziej konstruktywna krytyka stosowana jest w sytuacjach dydaktycznych (dopiero na trzecim miejscu – por. wykres 3). Ten fakt jest niepokojący z punktu widzenia postępów edukacyjnych uczniów. Może bowiem przyczyniać się do obniżenia ich mo-

tywacji do nauki, powodować narastanie za-  
ległości czy nawet prowokować zachowania  
niepożądane, np. unikanie lekcji (por. Olesz-  
kiewicz, Bąk, Cieślak, 2010).

Niezwykle ciekawe jest to, że opinie uc-  
niów dotyczące pożądanych reakcji nauczy-  
cieli układają się zgodnie z zasadami efektywne-  
go wyrażania IZ. Kiedy uczniowie zachowują  
się pozytywnie, chcieliby otrzymywać najwię-  
cej informacji szczegółowych oraz informacji  
ogólnych (których powinno być tyle samo, co  
dotychczas lub mniej). Postulują natomiast,  
aby ich zachowania nie pozostawały niezau-  
ważone oraz aby rzadziej otrzymywali oceny  
pozbawione komentarza (pozostałe typy IZ,  
jak etykiety lub generalizacje, mają stosunko-  
wo niską frekwencję). Zapotrzebowanie na in-  
formacje szczegółowe może też być wyrazem  
tego, że uczniowie chcą nie tylko ogólnych  
wyrazów aprobaty, ale także komunikacji bar-  
dziej rozbudowanej (informacje szczegółowe  
są zwykle dłuższe i nauczyciel musi poświęcić  
uczniowi więcej uwagi, aby je przekazać).

W odniesieniu do zachowań negatywnych  
uczniowie przede wszystkim chcieliby otrzy-  
mywać konstruktywną krytykę (powinno jej  
być zdecydowanie więcej niż dotychczas).  
Natomiast woleliby mniej ocen bez komen-  
tarza, destrukcyjnej krytyki, generalizacji czy  
negatywnych etykiet, czyli tych reakcji, które  
są zdecydowanie niepożądane w komunikacji  
interpersonalnej.

Zastosowana metoda kwestionariuszowa  
nie pozwala na rozstrzygnięcie, czy nauczy-  
ciele częściej wyrażają pozytywne czy nega-  
tywne IZ. To zagadnienie wymaga rozpozna-  
nia w dalszych badaniach z zastosowaniem  
innych narzędzi.

Przeprowadzone badanie pozwoliło uzy-  
skać dane, które są ogólnymi opiniami uc-  
niów na temat reakcji różnych nauczycieli.  
Odpowiadając na pytania, respondenci mogli  
więc odnosić się do reakcji zauważanych naj-  
częściej lub do najbardziej typowych albo do  
najbardziej dla nich znaczących. Wyniki uka-  
zują zatem pewne ogólne zjawiska związane  
z komunikowaniem się. Z pewnością każde-  
go nauczyciela charakteryzuje indywidualny  
styl formułowania IZ, który może odbiegać od

uogólnionego obrazu i może odmiennie wpły-  
wać na interakcję z uczniem i późniejsze skut-  
ki w jego zachowaniu. Również to zagadnie-  
nie mogłoby w przyszłości być przedmiotem  
analiz empirycznych.

Opinie uczniów na temat otrzymywanych  
IZ są zasadniczo podobne, bez względu na  
płeć respondentów i rodzaj szkoły, co wska-  
zuje, że komunikacja nauczycieli z uczniami  
ma podobne właściwości niezależnie od tych  
zmiennych. Wynika to być może z charakte-  
ru współczesnego systemu kształcenia, w któ-  
rym głównym sposobem wyrażania opinii na  
temat ucznia jest ocena, a ograniczenia czaso-  
we utrudniają reagowanie na każde zachowa-  
nie ucznia lub skłaniają do wyrażania co naj-  
wyżej krótkich komunikatów. Niemniej warto  
zauważyć nawet te nieliczne różnice – zwrasz-  
cza dotyczące dziewcząt i chłopców. Wyniki  
przeprowadzonych badań sugerują, że komu-  
nikacja nauczycieli z dziewczętami jest nie-  
co mniej efektywna niż z chłopcami. W przy-  
padku pozytywnych zachowań w sytuacjach  
dydaktycznych uczennice otrzymują mniej  
informacji szczegółowych, ukazujących kon-  
kretne walory ich zachowania. Natomiast  
w sytuacjach wychowawczych, gdy zachowa-  
nie ma charakter negatywny, uzyskują mniej  
konstruktywnej krytyki, a więcej informacji  
generalizujących. Te różnice dotyczące cha-  
rakteru IZ przekazywanych przez nauczycieli  
dziewczętom i chłopcom sugerują, że komu-  
nikacja w szkole być może odbywa się niekie-  
dy przez pryzmat stereotypu płci. Hipoteza ta  
– choć wymaga dalszej empirycznej weryfi-  
kacji – zgodna jest z danymi prezentowanymi  
przez różnych autorów w ramach dyskusji nad  
tzw. edukacją zróżnicowaną (osobnym naucza-  
niem dziewcząt i chłopców; por. np. Nagórny,  
2008). Otóż zauważono, że w kształceniu ko-  
edukacyjnym chłopcy są na uprzywilejowanej  
pozycji, jeśli chodzi o ich komunikację z na-  
uczycielami, gdyż otrzymują więcej zainte-  
resowania z ich strony (zarówno wtedy, gdy  
zachowują się właściwie, jak i wtedy, gdy  
łamają jakieś zasady). David Sadker i Karen  
Zittleman (2005; Sadker, 2011) wskazują, że  
nauczyciele częściej zwracają się do chłop-  
ców, do nich kierują swoje polecenia, dłużej

oczekują na odpowiedź z ich strony, a także częściej i bardziej surowo upominają ich publicznie, nawet jeśli popełniają oni takie same przewinienia jak uczennice. Chłopcy otrzymują również bardziej precyzyjne IZ (krytykę) od nauczycieli. Dziewczęta z kolei mają mniej bezpośrednich kontaktów z nauczycielami, rzadziej wywoływane są po nazwisku do odpowiedzi, zadaje się im mniej ogólnych i abstrakcyjnych pytań. Otrzymują także mniej pochwał i konstruktywnych IZ oraz wskazówek umożliwiających samodzielne podejmowanie (korygowanie) działań. Zdaniem Sadkera (2011) taka forma interakcji z nauczycielem powoduje, że dziewczęta stają się „niewidzialnymi członkami klasy”.

Trudno jednoznacznie zinterpretować nieliczne różnice, które ujawniły się w odniesieniu do uczniów liceum i technikum. W badaniu wystąpiła wyraźna dysproporcja liczebności osób w tych dwóch grupach, stąd uzyskane rezultaty oraz wnioski z nich wypływające należy traktować z dużą ostrożnością, jako wstępne i wymagające dalszej weryfikacji. Zauważyć można jednak, że więcej różnic pojawia się w przypadku zachowań negatywnych, na które nauczyciele w technikum przejawiają mniej efektywne reakcje (bo więcej jest destrukcyjnej krytyki i samych ocen pozbawionych komentarza). Z kolei na zachowania pozytywne nauczyciele w technikum reagują z nieco większą aprobatą niż nauczyciele w liceum. Prawdopodobnie zatem IZ udzielane przez nauczycieli mogą mieć swoją specyfikę w zależności od klasy czy szkoły, w której przebiega interakcja. Często podkreśla się, że licea i technika mają swoją specyfikę kształce-

nia i różnią się wymaganiami stawianymi uczniom. Zwykle w liceach uczą się osoby, które planują dalsze kształcenie na poziomie akademickim, a w technikach – osoby, które niejednokrotnie zamierzają ukończyć edukację na poziomie średnim, zdobywając zawód. Różnica w procesie edukacji znajduje swoje odzwierciedlenie także w efektach kształcenia, wyrażających się chociażby w statystykach dotyczących egzaminów maturalnych. Wynika z nich, że tzw. zdawalność matur, a także liczba uczniów przystępujących do egzaminów na poziomie rozszerzonym jest zdecydowanie wyższa w liceach ogólnokształcących w porównaniu z technikami<sup>6</sup>. Skoro te dwa typy szkół różnią się specyfiką kształcenia i jego efektami, być może charakteryzuje je również odmiennosc komunikacyjna dotycząca interakcji nauczycieli z uczniami. Z tego powodu w przyszłych badaniach warto byłoby w szerszym zakresie przeanalizować sposób udzielania IZ z uwzględnieniem typu szkoły.

W świetle przeprowadzonych badań wydaje się, że gdyby komunikacja między nauczycielami a uczniami przebiegała zgodnie z postulatami formułowanymi przez uczniów, miałyby ona większe znaczenie dla modyfikowania zachowań negatywnych i wzmocnienia pozytywnych.

Analizując dane z literatury przedmiotu, wyraźnie rysuje się potrzeba prowadzenia na polskim gruncie badań, które w systematyczny sposób przedstawiałyby, jak wygląda komunikacja między nauczycielami a uczniami oraz jak wpływa ona na zachowanie a postępy edukacyjne tych ostatnich.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Także inni autorzy (np. Poulos, Mahony, 2008) używają w odniesieniu do IZ pojęcia „efektywność”. Efektywna IZ to taka, która jest odpowiednio dobrana do zachowania i sytuacji oraz podawana we właściwym czasie. Może ona wyrażać aprobatę lub dezaprobatę dla zachowania, czyli być pozytywna lub negatywna.

<sup>2</sup> Kwestionariusz FN przygotowały studentki: Ewa Tryhubczak i Małgorzata Nowak, przy konsultacji merytorycznej Olgi Bąk. Badania przeprowadziły także Marta Rawa i Renata Walentynowicz-Popławska w ramach zajęć z projektu studenckiego.

<sup>3</sup> Badanie przeprowadzono w Liceum Ogólnokształcącym w Kłodzku oraz Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Stroniu Śląskim. Z uwagi na niedostatek w literaturze polskiej badań empirycznych na

temat udzielania informacji zwrotnych przez nauczycieli niniejsze badanie należy traktować jako wstępne rozpoznanie zjawiska, na przykładzie danych zebranych w dwóch szkołach (dobór szkół był podyktowany ich dostępnością). Optymalne byłoby w przyszłości przeprowadzenie badań uwzględniających różne szkoły i różne środowiska (miejskie, wiejskie). Jednakże, jak pokażą dalsze analizy, porównanie nawet dwóch placówek ukazuje pewne ogólne prawidłowości, które mogą być niezależne od typu szkoły.

<sup>4</sup> Wartości statystyki t-Studenta podawane są w przypadku porównania dwóch wartości średnich najbliżej sąsiadujących z sobą, jeśli różnica między nimi jest istotna statystycznie.

<sup>5</sup> Zapis „ $p = 0,000$ ” oznacza wartość przybliżoną, zaokrągloną do trzech miejsc po przecinku.

<sup>6</sup> Dane za 2009 i 2010 rok pochodzą z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej dla województwa dolnośląskiego i opolskiego; [http://www.oke.wroc.pl/images/library/File/pdfy/1\\_zdawalnosc\\_2010.pdf](http://www.oke.wroc.pl/images/library/File/pdfy/1_zdawalnosc_2010.pdf) (dostęp: 20.02.2011), [http://www.oke.wroc.pl/images/library/File/pdfy/3\\_staniny\\_2010.pdf](http://www.oke.wroc.pl/images/library/File/pdfy/3_staniny_2010.pdf) (dostęp: 20.02.2011).

## BIBLIOGRAFIA

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor R.F. (2006), *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Bee R., Bee F. (2000), *Feedback*. Warszawa: Wydawnictwo Petit.
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Dylan W. (2002), *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. London: GLassessment.
- Black P., Wiliam D. (1998), Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5, 1, 72–74.
- Black P., Wiliam D. (2003), In Praise of Educational Research: Formative Assessment. *British Educational Research Journal*, 29, 5, 623–637.
- Chalk K., Bizo L. (2004), Specific Praise Improves On-task Behaviour and Numeracy Enjoyment. A Study of Year Four Pupils Engaged in Numeracy Hour. *Educational Psychology in Practice*, 4, 20, 335–354.
- Deci R., Koestner R., Ryan R. (1999), A Meta-analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.
- Góra J. (2001), Czynniki zakłócające proces porozumiewania się na lekcji [w:] W. Kojs (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole: wyznaczniki, tendencje, problemy*, 181–185. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jagiela J. (2004), *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków: Rubikon.
- Łukaszewski W. (2002), Zwrotne informacje o wyniku czynności [w:] I. Kurcz, D. Kądziałowa (red.), *Psychologia czynności – nowe perspektywy*, 84–99. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Maciąg J. (2001), Komunikacja interpersonalna w relacji nauczyciel–uczeń [w:] W. Kojs (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole: wyznaczniki, tendencje, problemy*, 105–114. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mietzel G. (1999), *Wprowadzenie do psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mory E. (2004), Feedback research revisited [w:] D. Jonassen (red.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 745–784. Mahwah NY: Lawrence Erlbaum.
- Nagórny K. (2008), Kobiety do szydełkowania, mężczyźni do matematyki. O niejasnościach wokół edukacji zróżnicowanej. *Kultura i Edukacja*, 67, 3, 88–99.
- Oleszkowicz A., Bąk O., Cieślak A. (2010), *Sposób na wagary. Jak radzić sobie z absencją uczniów?* Warszawa: Difin.
- Poulos A., Mahony M.J. (2008), Effectiveness of Feedback: the Students' Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2, 33, 143–154.
- Radwańska J. (2010), *Czas na feedback dla oświaty*. Warszawa: Difin.
- Sadker D. (2011), An Educator's Primer on the Gender War. *Phi Delta Kappan*, 95, 5, 81–88.
- Sadker D., Zittleman K. (2005), Gender Bias Lives, For Both Sexes. *Education Digest*, 70, 8, 27–30.
- Shirbagi N., Kord B. (2008), Using Different Feedbacks in Formative Evaluations and Their Effects on Achievement in Iranian Elementary School Students. *Journal of Behavioural Sciences*, 1–2, 18, 1–16.
- Sterna D. (2006), *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

- Swinson J., Harrop A. (2001), The Differential Effects of Teacher Approval and Disapproval in Junior and Infant Classrooms. *Educational Psychology in Practice*, 2, 17, 157–167.
- Swinson J., Knight R. (2007), Teacher Verbal Feedback Directed Towards Secondary Pupils with Challenging Behaviour and Its Relationship to Their Behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 3, 23, 241–255.
- White M.A. (1975), Natural Rates of Teacher Approval and Disapproval in the Classroom. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 3, 367–372.



## Rola zajęć muzycznych w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym

MICHAŁ KIERZKOWSKI

Wydział Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej i Rytmiki  
Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki  
Gdańsk

### STRESZCZENIE

*Wpływ muzyki na człowieka znany jest od dawna. Coraz więcej badań wskazuje na związek między rozwijaniem zdolności muzycznych a kształtowaniem funkcji poznawczych u dzieci. Istotą przedstawionych badań była ocena wpływu, jaki wywiera regularne uczestnictwo w zajęciach muzycznych, na wybrane aspekty rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym. Wyniki badań potwierdzone analizami statystycznymi wskazały, że systematyczna stymulacja muzyczna pełni istotną funkcję w rozwoju muzycznym, przyczynia się do wzrostu integracji percepcyjno-motorycznej i pamięci słuchowej oraz zwiększa sprawność motoryczną rąk.*

**Słowa kluczowe:** rozwój muzyczny, rola ćwiczeń muzycznych w rozwoju ogólnym

### WPROWADZENIE

Badania ostatnich dekad dostarczyły wielu interesujących informacji na temat korzyści, jakie płyną z aktywnego muzykowania. Najczęściej doniesienia te dotyczyły lepszego funkcjonowania poznawczego, choć uwagę badaczy przyciągały także różnorodne aspekty rozwoju wrażliwości emocjonalnej, procesy motywacyjne lub rodzaj nawiązywanych relacji społecznych u osób zajmujących się działaniami muzycznymi (Jensen, 2000; Thompson, 2009; Schellenberg, 2006; Rauscher, 2009). Stało się oczywiste, że obok nabywania wielu spe-

cyficznie muzycznych umiejętności zaangażowanie w grę na instrumencie od wczesnych lat dziecięcych przyczynia się do rozwoju kompetencji językowych (Anvari i in., 2002), pamięci słownej (Chan, Ho, Cheung, 1998), rozwoju umiejętności czytania i selektywnej uwagi (Hurwitz i in., 1975) oraz do polepszenia osiągnięć matematycznych (Cheek, Smith, 1999). Ponadto zajęcia muzyczne pogłębiają wrażliwość emocjonalną (Thompson, Schellenberg, Husain, 2004), a nawet oddziałują na poziom inteligencji (Costa-Giomi, 1999; Schellenberg, 2004). Co sprawia, że zajęcia muzyczne mogą stymulować nie tylko muzyczny rozwój?

Jedno z możliwych wyjaśnień odwołuje się do idei jedności percepcji i motoryki w regulowaniu stosunków z otoczeniem. Rozwój psychoruchowy opiera się bowiem na nierozłącznej relacji motoryki z całościowo ujętą sferą procesów poznawczych i emocjonalno-dążeniowych (Bogdanowicz, 2000). Powszechnie wiadomo, iż zajęcia rytmiczne oraz regularne ćwiczenia gry na instrumencie w istotny sposób przyczyniają się do rozwoju ruchowego (Davidson, Correia, 2002), co z kolei przekłada się na poszerzenie możliwości ogólnie pojętych procesów poznawczych, w tym na zdolności czasowo-przestrzenne (Presson, Montello, 1994). Szczególnie bowiem „poznanie przestrzenne” (*spatial cognition*), czyli „specyficzny typ procesu umysłowego, obejmujący reprezentację wszelkich obiektów umiejscowionych w przestrzeni” (Rauscher, Zupan 2000, s. 216), w istotny sposób wyda-

je się aktywizowane poprzez regularną grę na instrumencie klawiszowym (np. Gromko, Porman, 1998; Orsmond, Miller, 1999). Dlaczego tak się dzieje? Istnieje hipoteza, iż zarówno operacje czasowo-przestrzenne, jak i kodowanie symboli muzycznych odbywa się za sprawą tych samych procesów (Rauscher, 2009). Jednakże to właśnie abstrakcyjny, relatywny i uniwersalny charakter muzyki sprawia, że niektóre jej komponenty, jak np. oparty na relacji część–całość (*part-whole concept*) system rytmiczny czy też mająca swoje odzwierciedlenie w liczbach harmonika funkcyjna, mogą przenosić się nie tylko na zdolności przestrzenne, ale i na zdolności arytmetyczne (Rauscher, LeMieux, Hinton, 2005, za: Catterall, Rauscher, 2008). Natomiast E. Glenn Schellenberg (2006) zakłada, iż wyższe wyniki w testach inteligencji uzyskiwane przez badane grupy muzyczne najprawdopodobniej są spowodowane m.in. różnorodnością form aktywności, w jakich osoba grająca bezustannie uczestniczy podczas nauki i wykonywania utworów muzycznych. Mogłoby więc na tym gruncie dochodzić do transferu poznawczego, czyli przenoszenia umiejętności, którą opanowało się w jednej dziedzinie, na inną (Maruszewski, 2001). Nauka gry na instrumencie wszakże rozwija wiele zdolności i umiejętności, takich jak: dekodowanie informacji wzrokowych na aktywność motoryczną, zapamiętywanie skomplikowanych fragmentów muzyki, nauka zasad i struktur muzycznych, nauka dokonywania słuchowego rozróżniania barw i przebiegów czasowych, zdolność szybkiej reakcji na zmieniające się bodźce słuchowe, umiejętność analizy i segregacji dźwięków czy też percepcji formy muzycznej (Nortoni in., 2005). Badacze są zgodni co do faktu, iż to właśnie kompleksowy charakter muzyki stanowi przyczynę wzmożonej stymulacji rozwoju ogólnego, tym samym umiejscawiając ją na uprzywilejowanej pozycji wśród innych zajęć i aktywności pozaszkolnych.

Analizując znaczenie wychowania muzycznego w rozwoju ogólnym, nie sposób pominąć nurtu neuropsychologicznego. Możliwości neuroobrazowania wszelkich zmian strukturalnych i funkcjonalnych mózgu, tak-

że tych powstających na skutek regularnych zajęć muzycznych, wykorzystuje się w badaniach nad plastycznością mózgu, którą określa się jako „przystosowawczą zdolność ośrodkowego układu nerwowego zarówno w odniesieniu do zmieniających się warunków środowiskowych, jak i nowo powstałych zadań w ciągu całego życia” (Altenmüller, Gruhn, 2002, s. 63). Z analiz porównawczych pomiędzy muzykami i niemuzykami wynika, że długotrwały trening muzyczny wpływa na zmiany strukturalne nie tylko w obszarach bezpośrednio zaangażowanych w percepcję i wykonywanie muzyki, ale także w tych odpowiedzialnych za integrację wielomodalną oraz kontrolę motoryczną. Zaobserwowano również zależność między obszarem zmian strukturalno-funkcjonalnych a długością treningu muzycznego (Schlaug, 2006). Prawdopodobnie zmiany strukturalne przekładać się będą na lepsze funkcjonowanie w danej dziedzinie. Jeśli trening muzyczny owocuje zwiększoną aktywnością obszarów odpowiedzialnych nie tylko za umiejętności specyficznie muzyczne, ale i za integrację wielomodalną czy, jak wspomniano wcześniej, kontrolę motoryczną, to można przypuszczać, że działanie owych pól będzie wykorzystane także podczas wykonywania innych, niemuzycznych czynności. Stąd na drodze strukturalno-funkcjonalnych zmian w mózgu edukacja muzyczna wpływałaby na szeroko ujmowane procesy poznawcze czy ogólny rozwój dziecka.

Warto zaznaczyć, że większość badań dotyczących długotrwałych efektów uczestnictwa w zajęciach muzycznych odnosi się do dzieci w wieku szkolnym. Jedyne nieliczne koncentrują się na wieku przedszkolnym, a szkoda, bo to właśnie na tym etapie rozwoju muzyczny przebiega najbardziej dynamicznie. Co więcej, wiek przedszkolny jest okresem krytycznym dla rozwoju słuchu absolutnego (Shuter-Dyson, Gabriel, 1986). Również w tym czasie zaczynają kształtować się umiejętności warunkujące dojrzałość szkolną, stąd też zbadanie wpływu rozwoju muzycznego na rozwój procesów poznawczych dzieci w wieku przedszkolnym wydaje się szczególnie uzasadnione.

## OPIS PROGRAMU ZAJĘĆ MUZYCZNYCH

W badaniach własnych zastosowano program regularnych zajęć autorstwa Yamaha Music Foundation o nazwie Elementarne Wychowanie Muzyczne „Dźwiękoludki”, obejmujący swym zasięgiem m.in. Japonię, Australię, kraje Ameryki Południowej, Kanadę, Stany Zjednoczone i Europę, w tym Polskę. Dziecko rozpoczyna program „Dźwiękoludki” w 5. roku życia, a nauka zajmuje około dwóch lat. Naboru nie poprzedza wstępna selekcja, nadrzędnym celem programu zaś jest wykształcenie słuchu absolutnego (czyli zdolności do identyfikacji oraz produkcji dźwięków o określonej częstotliwości bez konieczności odwoływania się do jakiegokolwiek obiektywnego i wzorcowego źródła dźwięku). Zajęcia odbywają się raz w tygodniu w obecności rodzica bądź opiekuna i trwają 55 minut. Podczas spotkań wykorzystuje się różnorodne formy aktywności muzycznej, takie jak śpiew, gra na instrumentach, słuchanie muzyki oraz ruch z muzyką. Wśród metod ważne miejsce zajmuje solfeż solmizacyjny, na którego podstawie dzieci kształcą słuch muzyczny i poznają zasady notacji muzycznej.

Program Elementarne Wychowanie Muzyczne „Dźwiękoludki” oparty jest na metodycznej triadzie „słuchanie–śpiewanie–granie”, co stanowi centralny punkt pedagogiki Yamaha. W myśl tej koncepcji dziecko, zanim przystąpi do nauki utworu na instrumencie, najpierw przyswaja go sobie poprzez aktywne słuchanie, a następnie poprzez śpiew. Z chwilą ukończenia dwuletniego programu „Dźwiękoludki” dzieci powinny prawidłowo ze słuchu powtórzyć, śpiewając i grając na instrumencie, krótkie melodie oraz akordy w czterech tonacjach (C-dur, G-dur, F-dur oraz d-moll), a także rozpoznawać pojedyncze dźwięki i trójdźwięki triady harmoniczej (czyli trzech podstawowych akordów) powyższych tonacji. Dąży się również do tego, aby dzieci potrafiły harmonizować na instrumencie melodie, wykorzystując podstawowe trójdźwięki. Duży nacisk kładzie się na to, by dzieci umiały śpiewać i grać *avista* (bez uprzedniego przygoto-

wania) proste melodie oraz wykazać się umiejętnością gry na instrumencie klawiszowym poprzez równomierną, frazowaną oraz artykułowaną grę fragmentów opanowanego repertuaru. Umiejętności te sprawdzane są pod koniec każdego roku nauki poprzez kontrolę celów nauczania w formie testu końcowego (Test Podstawowych Umiejętności Muzycznych [*Fundamental Skills Survey*]), dzięki któremu można ustalić wynik dwuletniej nauki w ramach muzycznej edukacji elementarnej w następujących wymiarach:

- śpiewanie piosenki z tekstem,
- wykonanie na instrumencie klawiszowym utworu z opanowanego repertuaru,
- śpiewanie ze słuchu,
- śpiewanie z pamięci na sylabach solmizacyjnych (solfeż),
- czytanie nut,
- akompaniament.

Ważnym aspektem Elementarnego Wychowania Muzycznego „Dźwiękoludki” jest wprowadzanie elementów z zakresu teorii muzyki i zasad notacji muzycznej dopiero bezpośrednio po praktycznym kontakcie z muzyką w trakcie lekcji. Dzięki temu to właśnie doświadczenia słuchowe stają się podstawą do zrozumienia i pełnego poznania muzyki (Mönig, 2005).

## PROBLEM BADAWCZY

Cel przeprowadzonych badań stanowi próba odpowiedzi na pytanie, czy udział w programie „Dźwiękoludki” odgrywa istotną rolę w kształtowaniu poziomu rozwoju muzycznego, poznawczego i motorycznego dzieci między 5. a 6. rokiem życia.

## Hipotezy

Przyjęto, iż badane grupy – kontrolna i kryterialna – będą się różnić w zakresie poziomu rozwoju muzycznego, poznawczego oraz motorycznego na korzyść dzieci biorących udział w programie „Dźwiękoludki” oraz że różnice te będą mniejsze w pomiarze pierwszym dokonanym po roku uczestnictwa w zajęciach w po-

równaniu z drugim, odbywającym się dwa lata od rozpoczęcia programu. Biorąc pod uwagę wyniki badań nad rolą wychowania muzycznego w rozwoju ogólnym (Hetland, 2000; Catterall, Rauscher, 2008; Rauscher, 2009; Schellenberg 2003; 2006), jak również usystematyzowany, regularny i kompleksowy pod względem kształcenia muzycznego charakter programu „Dźwiękoludki”, powyższe założenie wydaje się zasadne.

### Osoby badane

W badaniu wzięły udział dwie grupy: kryterialna, obejmująca dzieci uczęszczające do przedszkola samorządowego i dodatkowo na zajęcia programu „Dźwiękoludki”, oraz grupa kontrolna, do której włączono dzieci z przedszkola samorządowego niezaangażowane w jakiegokolwiek lekcje muzyki poza obowiązkowymi dla wszystkich grup przedszkolnych zajęciami rytmicznymi. Nie odnotowano różnic międzygrupowych obejmujących zakres i częstość uczestnictwa w innych zajęciach dodatkowych, takich jak nauka języków obcych, zajęcia plastyczne oraz ruchowe (w tym również nauka pływania). Obie grupy zostały zbadane dwukrotnie: rok oraz dwa lata po rozpoczęciu programu „Dźwiękoludki” przez grupę kryterialną. Pierwszy pomiar miał miejsce między wrześniem a grudniem 2008 roku w formie badania grupowego (40 minut) i badania indywidualnego (60 minut), a wzięło w nim udział 41 dzieci z grupy kontrolnej oraz 40 z kryterialnej (łącznie 81 5-latków). Drugiego pomiaru w tej samej formie dokonano między wrześniem a grudniem 2009 roku i objęto nim 26 dzieci z grupy kontrolnej i 25 z kryterialnej (łącznie 51 6-latków). Z drugiego pomiaru zostały wykluczone te dzieci, które przestały uczęszczać na program „Dźwiękoludki” lub do przedszkola objętego badaniem.

Warto nadmienić, iż nie dokonano pomiaru początkowego w momencie rozpoczęcia programu ze względu na wiele czynników bezpośrednio związanych z wiekiem badanych. I tak, podstawowy test mierzący uzdolnienie muzyczne (Średnia Miara Słuchu Muzycznego Gordona) posiada normy od 6. roku

życia, podczas gdy badani z chwilą podjęcia nauki w programie ukończyliby dopiero 4 lata. Ze względu na brak polskiej adaptacji Podstawowej Miary Słuchu Muzycznego (*Primary Measures of Music Audiation*), która przeznaczona jest dla dzieci młodszych, w badaniu zdecydowano się ostatecznie użyć Średniej Miary Słuchu Muzycznego w momencie ukończenia przez uczestników obu badanych grup 5. roku życia. Napotkano podobne trudności w zakresie zmierzenia umiejętności czytania i pisania liczb oraz zapamiętywania dłuższych niż dwu-, trzelementowe sekwencje rytmiczne przed ukończeniem 5. roku życia. Zatem pomiar funkcjonowania poznawczego i muzycznego 4-latków na podstawie dostępnych metod badawczych byłby wysoce niemiarodajny i tym samym znacznie ograniczyłby zakres i zasadność badania.

### Metody

Wykorzystano różnorodne narzędzia mierzące poziom rozwoju muzycznego, poznawczego, integrację percepcyjno-motoryczną oraz sprawność ruchową ręki. Do oceny sfery muzycznej użyto testu Średnia Miara Słuchu Muzycznego Edwina E. Gordona oraz autorską Próbę Umiejętności Muzycznych. Test Średnia Miara Słuchu Muzycznego Gordona, mający charakter percepcyjny, złożony jest z dwóch podtestów: melodycznego i rytmicznego. Test polega na rozróżnianiu przez badane dziecko, czy usłyszane sekwencje (melodyczne bądź rytmiczne) są takie same, czy też różne. Z kolei mierząca umiejętności wykonawcze autorska Próba Umiejętności Muzycznych bada osiągnięcia muzyczne w zakresie reprodukcji głosem krótkich struktur melodycznych i rytmicznych.

Poziom rozwoju poznawczego oceniano Skalą Dojrzałości Umysłowej Columbia. Ten niewerbalny test, polegający na wskazywaniu na planszach figur niepasujących do pozostałych, posłużył do pomiaru poziomu rozwoju umysłowego dziecka oraz jego zdolności rozumowania.

Do zmierzenia poziomu integracji percepcyjno-motorycznej wykorzystano Wzrokowo-

-słuchowy Test Powtarzania Cyfr Elizabeth M. Koppitz. Przed przystąpieniem do badania upewniono się, iż badane dziecko potrafi zarówno odczytywać, jak i zapisywać cyfry, gdyż te umiejętności są niezbędne do wykonania trzech z czterech podtestów: słuchowo-artykulacyjnego, wzrokowo-artykulacyjnego, słuchowo-graficznego oraz wzrokowo-graficznego. W pierwszym podteście – słuchowo-artykulacyjnym – dziecku odczytywane są cyfry, które następnie musi powtórzyć we właściwej kolejności. Podtest wzrokowo-artykulacyjny polega na prezentacji plansz z zapisanymi cyframi, które dziecko musi zapamiętać i następnie powtórzyć, po uprzednim zakryciu planszy przez prowadzącego badania. Zarówno w podteście słuchowo-graficznym, jak i wzrokowo-graficznym prezentowane liczby, przeczytane bądź ukazane na planszy, należy zapisać na czystej kartce. Poziom trudności wzrasta poprzez coraz dłuższe łańcuchy cyfr, zatem test ten, pośrednio, daje także informacje o pojemności pamięci słuchowej i wzrokowej.

Próbą Reprodukcyjnej Struktur Rytmicznych Miry Stambak, polegającą na powtarzaniu coraz bardziej złożonych struktur rytmicznych poprzez wystukiwanie ich ołówkiem, zmierzono poziom integracji percepcyjno-motorycznej i pamięci słuchowej.

Sprawność motoryczną ręki dominującej i niedominującej zbadano Próbą Kreskowania M. Stambak, w której dziecko ma za zadanie stawianie pionowych kresek w jak najszybszym tempie w uprzednio przygotowanych arkuszach z pustymi kratkami. Oceniana jest liczba wykonanych kresek w ciągu jednej minuty zarówno przez rękę dominującą, jak i niedominującą.

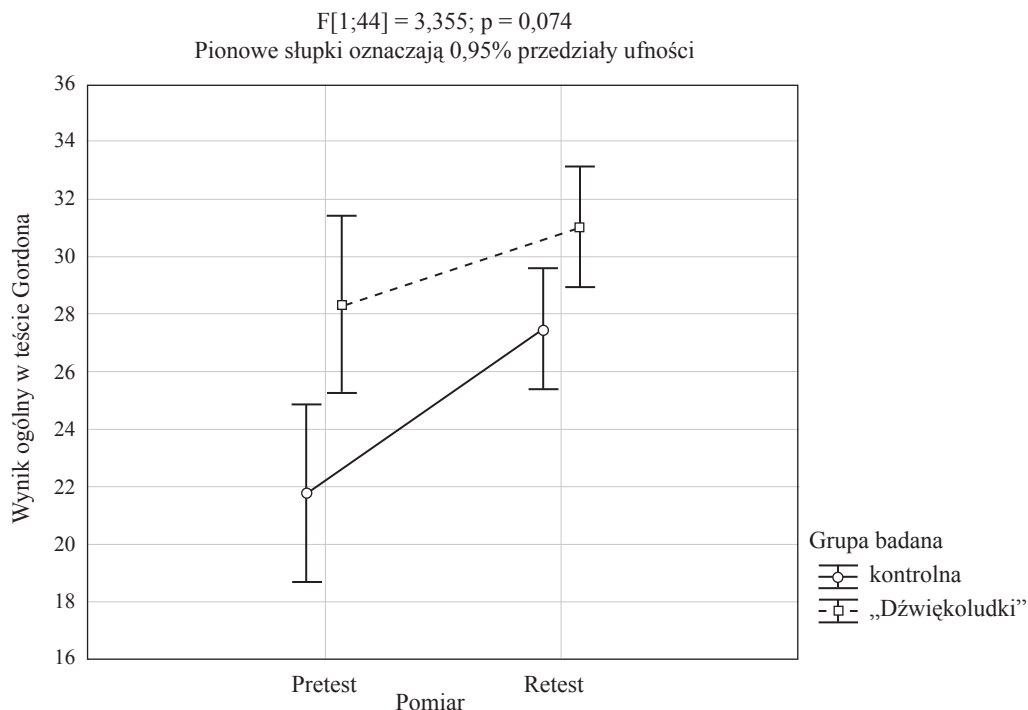
## WYNIKI

W celu określenia roli programu Elementarne Wychowanie Muzyczne „Dźwiękoludki” w rozwoju muzycznym użyto trójczynnikowej analizy wariancji wyników testu Średnia Miara Słuchu Muzycznego Gordona w zakresie takich czynników, jak: grupa (czy istnieje

ją różnice pomiędzy wynikami uzyskanymi przez grupę kontrolną oraz kryterialną), skala (czy wyniki uzyskane w podteście melodii i rytmu istotnie się różnią) oraz pomiar (czy po roku zaobserwowano jakiegokolwiek zmiany w uzyskanych wynikach). Trójczynnikowa analiza wariancji pozwoliłaby również na zobrazowanie wszelkich istniejących interakcji pomiędzy wybranymi czynnikami, gdyby takie zaistniały. Przeprowadzona analiza statystyczna wykazała trzy efekty główne: grupy  $F[1;44]: 24,40; p < 0,0001$  (gdzie wynik w grupie kontrolnej jest niższy), efekt skali  $F[1;44]: 23,82; p < 0,0001$  (dużo łatwiejszym testem okazał się test melodii, w którym obie badane grupy osiągnęły znacząco lepszy wynik) oraz efekt pomiaru  $F[1;44]: 26,25; p < 0,0001$  (rok po pierwszym pomiarze w obu grupach nastąpiła poprawa wyników). Efekty te nie wchodzi z sobą w interakcję, a jedynie na poziomie tendencji występuje istotny efekt pomiar  $\times$  grupa:  $F[1;44]: 3,56; \text{Eta}^2 = 0,07; p = 0,071$ . Oznacza to, iż rok po pierwszym badaniu tylko grupa kontrolna polepszyła swoje wyniki, podczas gdy „Dźwiękoludki” tylko nieznacznie poprawiły rezultaty osiągnięte w pierwszym badaniu. Może się to wiązać z tym, że już w pierwszym badaniu grupa kryterialna wykazała się przyspieszonym rozwojem muzycznym, czego dowodem są wyniki wykraczające poza normę wiekową. Wydaje się naturalne, że trudniej poprawić wysokie rezultaty już wcześniej uzyskane (wykres 1).

Aby zobrazować kierunek i dynamikę zmian poziomu uzdolnień muzycznych za sprawą uczestnictwa w programie „Dźwiękoludki”, wykorzystano test Z Filona-Pearsona. Posłużył on do oszacowania istotności różnicy co do siły korelacji między wynikami w teście melodii i rytmu, zarówno w badaniu pierwszym, jak i drugim. I tak, w grupie „Dźwiękoludków” w sposób istotny statystycznie wystąpił efekt konsolidacji wyników uzyskanych w teście melodii i rytmu w drugim pomiarze w stosunku do pierwszego pomiaru. Tymczasem dla grupy kontrolnej nie nastąpił taki efekt, a wręcz pojawiła się nieistotna statystycznie ( $Z = 1,17; p = 0,24$ ) dysocjacja tych umiejętności – korelacja mię-





**Wykres 1.** Średnie wyniki w teście Gordona badanych grup w pierwszym i drugim pomiarze

dzy wynikami testu rytmu i melodii w drugim pomiarze grupy kontrolnej okazała się niższa niż w pierwszym. Zatem program „Dźwiękoludki” wydaje się równomiernie i pozytywnie wpływać na dwa względnie niezależne aspekty uzdolnienia muzycznego – melodię i rytm – przyczyniając się do wszechstronnego rozwoju muzycznego (tabela 1).

Do oszacowania istotności różnic międzygrupowych w obrębie rezultatów osiągniętych w Skali Dojrzałości Umysłowej Columbia użyto analizy wariancji z powtarzaniem pomiarem. Wyniki statystyczne wskazały jedynie istotność na poziomie tendencji efektu głównego  $F[1;47]: 3,66; p = 0,062$ , gdzie wyższym wynikiem charakteryzuje się grupa „Dźwiękoludków”, co spowodowane jest nie tyle wzrostem osiągniętych przez nią wyników, co istotnie gorszym rezultatem grupy kontrolnej w drugim pomiarze w porównaniu z pierwszym. O ile regres umysłowy gru-

py kontrolnej jest mało prawdopodobny, o tyle wyjaśnieniem mógłby być fakt niedostatecznej koncentracji uwagi (wybieranie niepasujących figur na „chybił trafił”), zwłaszcza na końcowych planszach zadania, co wpłynęło na ostateczny wynik testu. „Dźwiękoludki” dobrze poradziły sobie z tym zadaniem, co, zgodnie z powyższym założeniem, świadczyłoby o lepiej rozwiniętej u nich umiejętności koncentrowania uwagi. Najwyraźniej ujawnił się tu wpływ dwuletniej stymulacji procesów intelektualnych w grupie kryterialnej poprzez uczestnictwo w programie edukacji muzycznej.

Podobnie jak w odniesieniu do testu Średnia Miara Słuchu Muzycznego Gordona, efekt konsolidacji wyników w obu pomiarach „Dźwiękoludki” został zaobserwowany również w Skali Dojrzałości Umysłowej Columbia. Analiza korelacyjna wskazała, że nie ma istotnej korelacji między wynikami prete-



**Tabela 1.** Zestawienie korelacji w obrębie osiągnięć w teście Gordona w grupie kontrolnej i grupie „Dźwiękoludków”

			Gordon – próba melodii		Gordon – próba rytmu		Wynik ogólny	
			Pretest	Retest	Pretest	Retest	Pretest	Retest
Grupa kontrolna	Próba melodii	Pretest	1					
			N = 41					
		Retest	0,0361	1				
			N = 25	N = 25				
	Próba rytmu	Pretest	0,670***	-0,1101	1			
			N = 41	N = 25	N = 41			
		Retest	0,2037	0,488*	0,275	1		
			N = 23	N = 23	N = 23	N = 23		
	Wynik ogólny	Pretest	0,933***	-0,0417	0,893***	0,2590	1	
			N = 41	N = 25	N = 41	N = 23	N = 41	
		Retest	0,1288	0,856***	0,0884	0,869***	0,117	1
			N = 23	N = 23	N = 23	N = 23	N = 23	N = 23
„Dźwiękoludki”	Próba melodii	Pretest	1					
			N = 40					
		Retest	0,390*	1				
			N = 25	N = 25				
	Próba rytmu	Pretest	0,352*	0,672***	1			
			N = 40	N = 25	N = 40			
		Retest	0,234	0,746***	0,511*	1		
			N = 23	N = 23	N = 23	N = 23		
	Wynik ogólny	Pretest	0,837***	0,712***	0,806***	0,471*	1	
			N = 40	N = 25	N = 40	N = 23	N = 40	
		Retest	0,395*	0,905***	0,601**	0,959***	0,625**	1
			N = 23	N = 23	N = 23	N = 23	N = 23	N = 23

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ 

stu i retestu w grupie kontrolnej ( $r = 0,09$ ), natomiast w grupie „Dźwiękoludków” korelacja jest silna ( $r = 0,78$ ). Analiza testem Z Fishera wykazała, że różnica ta jest wysoce statystycznie istotna ( $Z = 3,090$ ;  $p = 0,003$ ). Potwierdza

to wcześniejsze przypuszczenie, iż to właśnie grupa kryterialna była w stanie sprostać rosnącym wymaganiom testu, uzyskując tym samym odpowiednio wysokie wyniki w stosunku do badania pierwszego (tabela 2).

**Tabela 2.** Zestawienie korelacji między wynikami Columbia – wynik centylowy w obu pomiarach w zależności od badanej grupy

		M	SD	Pretest	Retest
Grupa kontrolna	Pretest	64,35	16,76	1	
				N = 25	
	Retest	63,42	12,98	0,093	1
				N = 25	N = 25
„Dźwiękoludki”	Pretest	69,04	12,46	1	
				N = 23	
	Retest	71,32	13,21	0,781*	1
				N = 23	N = 23

\*  $p < 0,001$

Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów w zakresie Próby Reprodukacji Struktur Rytmicznych M. Stambak wykazała zarówno istotny efekt główny grupy  $F[1;46]: 18,486$ ;  $p < 0,001$ , gdzie grupa „Dźwiękoludków” precyzyjniej wykonywała zadanie, jak i efekt pomiaru  $F[1;46]: 63,144$ ;  $p < 0,001$ , który wskazuje na istotną poprawę wyników w drugim pomiarze w obu grupach. Wreszcie istotny statystycznie okazał się efekt interakcji pomiar  $\times$  grupa:  $F[1;46]: 13,932$ ;  $p < 0,001$ , gdzie grupa kontrolna osiągnęła statystycznie wyższe rezultaty w badaniu drugim w stosunku do pierwszego. Zaobserwowano poprawę pamięci słuchowej oraz zdolność do reprodukcji coraz trudniejszych struktur rytmicznych u wszystkich badanych, a początkowa istotna różnica międzygrupowa na korzyść „Dźwiękoludków”  $p = 0,001$ , zmniejszyła się do tendencji  $p = 0,074$ , o czym świadczą wyniki testów *post hoc* Tukeya dla oszacowania różnic w zakresie badanych grup i pomiarów. Jednak zarówno w pierwszym, jak i w drugim badaniu grupa kryterialna wykazała się zdolnością do zapamiętywania dłuższych sekwencji rytmicznych, popełniała też mniej błędów.

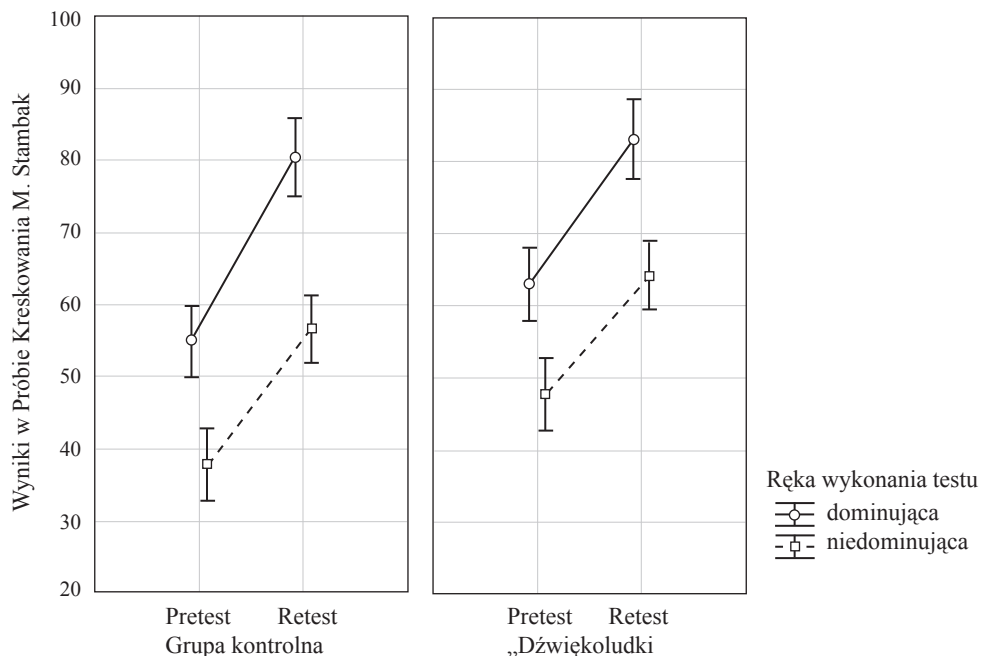
Analiza rezultatów uzyskanych w Próbie Kreskowania M. Stambak dowiodła istotności wszystkich efektów głównych: grupy  $F[1;44]: 6,680$ ;  $p = 0,013$  (wyższy wynik uzyskała grupa „Dźwiękoludków”) oraz pomiaru  $F[1;44]: 120,621$ ;  $p < 0,001$ , gdzie obie grupy uzyskały

lepsze wyniki w reteście. Powyższe obserwacje oznaczają, iż grupa kryterialna charakteryzuje się większą sprawnością motoryczną obu rąk, przy czym u wszystkich dzieci nastąpił rozwój sprawności manualnej od momentu pierwszego badania. Warto nadmienić, że istotność efektu głównego skali  $F[1;44]: 276,427$ ;  $p < 0,001$  wiąże się ze znaczną przewagą sprawności motorycznej ręki dominującej nad niedominującą. Różnica ta możliwa była do zaobserwowania u znakomitej większości badanych dzieci (wykres 2).

Wzrokowo-Słuchowy Test Powtarzania Cyfr E. Koppitz mierzy poziom integracji percepcyjno-motorycznej w czterech skalach: słuchowo-artykulacyjnej, wzrokowo-artykulacyjnej, słuchowo-graficznej oraz wzrokowo-graficznej, zatem wyniki zostaną przedstawione dla każdego z podtestów oddzielnie (tabela 3).

Wyniki jednowymiarowej analizy wariancji dla oszacowania różnic między grupami wykazują jedynie tendencję zaobserwowaną w pierwszym pomiarze w obrębie podtestu wzrokowo-artykulacyjnego:  $F[1;49]: 3,902$ ;  $p = 0,054$  (por. tabela 4). Natomiast analiza wyników uzyskanych w drugim pomiarze dowiodła istotności różnic międzygrupowych w podteście słuchowo-artykulacyjnym  $F[1;49]: 6,730$ ;  $p = 0,012$ , wzrokowo-graficznym  $F[1;49]: 8,393$ ;  $p = 0,006$  oraz wzrokowo-artykulacyjnym:  $F[1;49]: 13,440$ ;  $p < 0,001$ . Różnice w podteście słuchowo-graficznym

Bieżący efekt  $F[1;49] = 0,76918$ ;  $p = 0,38475$   
 Pionowe słupki oznaczają 0,95% przedziały ufności



Wykres 2. Średni poziom wykonania Próby Kreskowania M. Stambak

Tabela 3. Podsumowanie jednowymiarowej analizy wariancji dla oszacowania istotności różnicy między grupami w każdej ze skal Wzrokowo-Słuchowego Testu Powtarzania Cyfr E. Koppitz

		Test istotności różnic		
		F[1;49]	p	Eta <sup>2</sup>
Podtest słuchowo-artykulatoryjny	Pretest	0,681	0,413	0,014
	Retest	6,730*	0,012	0,121
Podtest wzrokowo-artykulatoryjny	Pretest	3,902 <sup>a</sup>	0,054	0,074
	Retest	13,440***	<0,001	0,215
Podtest słuchowo-graficzny	Pretest	0,712	0,403	0,014
	Retest	3,048 <sup>a</sup>	0,087	0,059
Podtest wzrokowo-graficzny	Pretest	0,914	0,344	0,018
	Retest	8,393**	0,006	0,146

<sup>a</sup>  $p < 0,10$  (poziom tendencji); \*  $p < 0,05$  \*\*;  $p < 0,01$  \*\*\*;  $p < 0,001$

ujawniły się jedynie na poziomie tendencji  $F[1;49]: 3,048; p = 0,087$ . Wszystkie powyższe wyniki wskazują na przewagę grupy kryterialnej, co oznacza kompleksowy wzrost integracji percepcyjno-motorycznej pod wpływem regularnych zajęć muzycznych.

Ostatnie narzędzie wykorzystane w badaniu to autorska Próba Umiejętności Muzycznych. Złożona z dwóch skal: melodycznej i rytmicznej mierzy umiejętność reprodukcji głosem trzydzięciowych struktur melodycznych oraz fragmentów rytmicznych w metrum dwu- i trójdzielnym. Analiza wariancji wykazała efekt główny grupy  $F[1;49]: 28,699; p < 0,001$ , gdzie wyniki grupy kontrolnej były znacząco niższe oraz efekt interakcji pomiar  $\times$  grupa  $F[1;49]: 4,102; p = 0,049$ , gdzie po roku grupa kontrolna polepszyła swoje osiągnięcia i w skali melodii, i rytmu. Podobnie zatem jak w teście Średnia Miara Słuchu Muzycznego Gordona grupa uczęszczająca na zajęcia Elementarnego Wychowania Muzycznego „Dźwiękoludki” cechuje się wyższym poziomem zdolności muzycznych w zakresie głosowej reprodukcji zarówno melodii, jak i rytmu. Oznacza to, iż dzieci z grupy kryterialnej prezentują wyższy poziom umiejętności intonacyjnych i bardziej precyzyjnie powtarzają rytm.

## DYSKUSJA

Wyniki uzyskane zarówno w teście Średnia Miara Słuchu Muzycznego Gordona, jak i w autorskiej Próbie Umiejętności Muzycznych wyraźnie zróżnicowały obie grupy, co pozytywnie weryfikuje postawioną w badaniu hipotezę. O ile bezdyskusyjny jest fakt, że regularne lekcje muzyki pełnią ważną funkcję w rozwoju muzycznym, o tyle w badaniu udało się dodatkowo zaobserwować dwie prawidłowości. Po pierwsze, analiza wyników wykazała znacznie szybsze osiągnięcie poziomu świadomej i uważnej koncentracji na zadaniach testowych wśród dzieci uczęszczających na zajęcia „Dźwiękoludki”. Uzasadnieniem powyższego stwierdzenia jest fakt, że właśnie po roku nastąpiła istotna statystycznie poprawa wyników uzyskanych jedynie przez grupę

kontrolną, podczas gdy w grupie „Dźwiękoludków” wzrost ten był niewielki i nieistotny statystycznie, co może wynikać po części z faktu uzyskiwania przez dzieci 5-letnie uczęszczające na zajęcia „Dźwiękoludków” wyników zbliżonych do maksymalnego pułapu wyników testowych. Warto w tym miejscu podkreślić, że w obu pomiarach grupa kryterialna uzyskała statystycznie wyższy rezultat zarówno w podteście melodii, jak i rytmu. Po drugie, po dwóch latach nauki w grupie kryterialnej udało się zaobserwować silny efekt konsolidacji w obrębie korelacji wyników uzyskanych w podteście melodycznym i rytmicznym w stosunku do pierwszego badania. Należy tu wyraźnie zaznaczyć, że większość badaczy traktuje procesy związane z przetwarzaniem materiału melodycznego i rytmicznego rozłącznie, jako względnie niezależne wymiary charakteryzujące słuch muzyczny (szerzej o strukturze uzdolnienia muzycznego: Manturzevska i in., 1990). Tym bardziej godnym uwagi wydaje się fakt silnej korelacji w zakresie uzdolnień melodycznych i rytmicznych, która ujawniła się po dwóch latach nauki w programie „Dźwiękoludki”. Podobnej zależności nie zaobserwowano w grupie kontrolnej, co może mieć swoje podłoże zarówno w braku odpowiedniej stymulacji słabiej rozwiniętych zdolności melodycznych lub rytmicznych, jak i niedostatecznej koncentracji uwagi na materiale dźwiękowym podczas rozwiązywania długiego testu (ok. 20 minut na jeden podtest).

Analiza wyników uzyskanych w autorskiej Próbie Umiejętności Muzycznych nasuwa analogiczne wnioski w zakresie interpretacji rozwoju uzdolnienia muzycznego co Średnia Miara Słuchu Muzycznego Gordona. I tak, w obu pomiarach grupa „Dźwiękoludków” popełniła mniej błędów, reprodukując głosem zarówno melodię, jak i rytm. W odróżnieniu jednak do testu Gordona nie zaobserwowano tu istotnych statystycznie różnic w poszczególnych skalach – oba zadania wykonywane były na podobnym poziomie niezależnie od grupy. Ta pozornie niewielka różnica rodzi jednak poważne implikacje, które warto rozważyć. Po pierwsze, podtest rytmu w te-

ście Gordona przez niektórych badaczy uważany jest za mniej rzetelny niż podtest melodii ze względu na niedostateczne przygotowanie percepcyjne dzieci przedszkolnych w zakresie postrzegania struktur rytmicznych (Shuter-Dyson, Gabriel, 1986). Po drugie, reprodukcja struktur rytmicznych za pomocą głosu uznawana jest za najbardziej naturalną formę ekspresji muzycznej, w przeciwieństwie do rytmicznego klaskania, realizacji ruchowej (Rainbow, 1980) bądź czystej percepcji słuchowej (czyli odpowiedzi na pytanie, czy dwa usłyszane rytmy były takie same, czy różne). Również w odróżnieniu od śpiewu, który wymaga zarówno fizjologicznej dojrzałości aparatu głosowego, jak i rozwiniętych procesów kontroli intonacji (szerzej: Kamińska, 1997), głosowa reprodukcja struktur rytmicznych nie podlega aż tak restrykcyjnym ograniczeniom, jednocześnie będąc naturalną i lubianą przez dzieci formą zabawy (Gordon, 1997). Warto zatem w przyszłości podjąć próbę rewizji metod stosowanych w szkolnictwie (nie tylko muzycznym), które oceniają poziom uzdolnienia rytmicznego, opierając się na percepcyjnych testach muzycznych lub ruchowej realizacji rytmu, zaniedbując jednocześnie możliwość zaprezentowania rytmu głosem.

Odrębne zagadnienie w literaturze przedmiotu stanowi wpływ muzyki na inne, pozamuzyczne sfery funkcjonowania człowieka. Szczególną popularność zdobyły doniesienia świadczące o rozwoju inteligencji ogólnej pod wpływem muzyki (szerzej: North, Haregreaves, 2008; Schellenberg, 2003). Wyniki badań nie są jednoznaczne (Thompson, 2009), a kwestia wciąż pozostaje otwarta.

W opisywanym badaniu poziom rozwoju poznawczego został zmierzony Skalą Dojrzałości Umysłowej Columbia. Hipoteza zakładająca różnice międzygrupowe nie została zweryfikowana pozytywnie. Co prawda odnotowano różnicę w osiągnięciach obu grup (na poziomie granicy istotności statystycznej), lecz była ona spowodowana pogorszeniem się wyników osiągniętych przez grupę kontrolną w drugim badaniu. Jak wspomniano wcześniej, regres umysłowy grupy kontrolnej jest

mało prawdopodobny, a jedną z możliwych przyczyn takiego zjawiska może być fakt niedostatecznej koncentracji uwagi podczas wykonywania zadań testowych. Podczas badania niejednokrotnie można było zaobserwować zmęczenie badanych dzieci, które naturalnie nasilało się wraz z czasem trwania testu, a tym samym ze stopniowym wzrostem trudności plansz. Uzasadnione jest zatem przypuszczenie, iż mimo tych samych warunków badania i adekwatnego do wieku stopnia trudności skali Columbia dzieci uczęszczające na program „Dźwiękoludki” potrafiły skuteczniej radzić sobie zarówno z koncentracją uwagi w trakcie badania, jak i zasadniczą treścią testu, co dowodzi znaczącej roli zajęć muzycznych w rozwoju procesów intelektualnych.

W obliczu silnej korelacji wyników obu pomiarów w grupie kryterialnej ( $r = 0,78$ ) oraz braku podobnej zależności w grupie kontrolnej ( $r = 0,09$ ) można wysunąć twierdzenie o znacznie bardziej ustabilizowanej dojrzałości umysłowej mierzonej testem Columbia w grupie „Dźwiękoludków” między 5. a 6. rokiem życia. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że badania nad wpływem muzyki na inteligencję najczęściej oparte są na Skali Inteligencji Wechslera dla dzieci – WISC-R (np. Schellenberg, 2006), która posiada normy od 6. roku życia bądź na Skali Inteligencji Wechslera dla Dzieci Przedszkolnych (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* – WPPSI) (np. Gromko, Poorman, 1998), która nie ma polskiej adaptacji. Szczegółowa i dogłębna analiza wyników badań nad dziećmi w wieku przedszkolnym jest tym samym mocno utrudniona.

Jedną z najważniejszych form aktywności muzycznych programu „Dźwiękoludki” stanowi gra na instrumencie klawiszowym. Czy zatem codzienne ćwiczenia przy pianinie przekładają się na późniejszą szybkość, łatwość i precyzję w pisaniu? Zaobserwowano istotne statystycznie różnice międzygrupowe w zakresie poziomu wykonania Próby Kreskowania M. Stambak, co wykazuje spójność z doniesieniami z badań na gruncie poznawczym i neuropsychologicznym. Gottfried Schlaug

(2006) odkrył nie tylko wzrost sprawności motorycznej u dzieci 5-letnich, które przez rok uczyły się grać na instrumencie, ale i możliwości do zaobserwowania nieznaczny przyrost substancji szarej. Najbardziej jednak znacząca okazała się poprawa wyników obu grup w drugim pomiarze. Jest to prawdopodobnie spowodowane rozpoczęciem przez dzieci edukacji szkolnej. Na lekcjach kładzie się znacznie większy nacisk na sprawność motoryczną ręki niż podczas zajęć przedszkolnych. Warto zatem podkreślić fakt, iż wczesne rozpoczęcie ćwiczeń gry na instrumencie przyczynia się do poprawy motoryki ręki, również tej niedominującej.

Wykonywanie muzyki to czynność kompleksowa, wymagająca integracji percepcyjno-motorycznej, czyli „zdolności do syntezy funkcji percepcyjnych oraz ich koordynowania z funkcjami motorycznymi” (Bogdanowicz, 2000, s. 15). Regularne ćwiczenia słuchowe, ruchowe oraz przestrzenne, analiza notacji muzycznej i przełożenie jej na dźwięki wydobywane głosem lub grane na klawiaturze mogłyby więc przyczynić się do wzrostu tej zdolności. Analiza wyników uzyskanych w Próbie Reprodukacji Struktur Rytmicznych M. Stambak wykazała istotne statystycznie różnice w obu grupach. „Dźwiękoludki” charakteryzują się zatem lepszą pamięcią słuchową oraz możliwością reprodukcji bardziej skomplikowanych struktur dźwiękowych ze słuchu. Podobnie jak w przypadku Próby Kreskowania M. Stambak grupa kontrolna w badaniu drugim znacznie polepszyła swoje osiągnięcia w stosunku do badania pierwszego, co może wiązać się ze zmianą wymagań stawianych przez szkołę – głównie w zakresie koncentracji uwagi na poleceniach werbalnych i przetwarzania bodźców słuchowych.

Bardziej kompleksowym testem mierzącym poziom integracji percepcyjno-motorycznej jest Wzrokowo-Słuchowy Test Powtarzania Cyfr E. Koppitz złożony z czterech podtestów: słuchowo-artykulacyjnego, wzrokowo-artykulacyjnego, słuchowo-graficznego oraz wzrokowo-graficznego. Badanie pierwsze wykazało jedynie niewielką (na poziomie tendencji) przewagę grupy kryterialnej

w zakresie integracji wzrokowo-artykulacyjnej. Po kolejnym roku uczestnictwa w programie różnica ta zwiększyła się do poziomu istotności statystycznej, przy czym wzrost objął również wszystkie pozostałe podtesty (zob. tabela 1). Wynik osiągnięty zarówno w podteście słuchowo-artykulacyjnym, jak i słuchowo-graficznym w dużej mierze może być spowodowany intensywną stymulacją bodźcami dźwiękowymi oraz ćwiczeniami wymagającymi powtarzania (śpiewania) sylab solmizacyjnych. Możliwa interpretacja obejmuje efekt transferu poznawczego – sprawność w powtarzaniu, zapamiętywaniu i przetwarzaniu symboli muzycznych może z biegiem czasu zacząć obejmować inne symbole, takie jak cyfry (por. Thompson, 2009). Ponadto trening muzyczny polepsza pamięć werbalną, ale już nie pamięć wzrokową (Ho, Cheung, Chan, 2003). Tym bardziej zaskakująca jest istotna statystycznie różnica w podtestach wzrokowo-artykulacyjnym i wzrokowo-graficznym. Bardzo wczesne rozpoczęcie nauki nut połączone z czytaniem dźwięków solmizacyjnych może powodować znacznie dokładniejsze i trwalsze zapamiętywanie niemuzycznych znaków, jak liczby, litery, fragmenty tekstu czy całe zdania (Lamb, Gregory, 1993). Sam fakt wysokiego wyniku uzyskanego przez dzieci z grupy kryterialnej może sugerować, iż nie będą one miały trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania, warunkującej efektywne zdobywanie wiedzy w szkole.

Otrzymane wyniki niewątpliwie implikują wiele korzyści praktycznych. Bo znacznie rozwinięta pamięć słuchowa sprzyjać będzie uczniom w dalszej edukacji, jak choćby podczas pisania dyktand czy w zapamiętywaniu dużej ilości materiału z lekcji. Ponadto rozwijanie percepcji słuchowej i wzrokowej oraz kształtowanie zdolności integracji percepcyjno-motorycznej podczas regularnych zajęć muzycznych może stanowić profilaktykę pojawienia się objawów dysleksji u dzieci z ryzykiem dyslektycznych trudności w uczeniu się. Zajęcia muzyczne wymagają także ćwiczeń i koordynacji pracy obu rąk. Dostarczają też możliwości odczuwania i wyrażania emocji, a są to umiejętności, które mogą mieć swoje od-



zwierciedlenie w wielu innych sferach funkcjonowania dziecka.

Muzyka powstaje i trwa w kontekście, jest więc w pewnym sensie intencjonalna. Dopiero umiejscowienie jej w ramach harmoniczno-rytmicznych nadaje jej sens. Otwarta i bezpośrednia nauka o abstrakcyjnej naturze muzyki może prowadzić do usprawnienia ogólnej zdolności rozumowania.

Czy można więc wyrażać wątpliwość, że aktywne zajmowanie się muzyką pozostaje bez wpływu na inne aspekty funkcjonowania dziecka? Jak wykazano na podstawie analizy przeprowadzonych badań własnych, regularne zajęcia muzyczne w dużym stopniu oddziałują na sferę nie tylko muzyczną, ale i poznawczą oraz motoryczną, stanowiąc istotne ogniwo w ogólnej stymulacji rozwoju.

## BIBLIOGRAFIA

- Altenmüller E., Gruhn W. (2002), Brain Mechanisms [w:] R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The Science & Psychology of Music Performance*, 63–81. New York: Oxford University Press.
- Anvari S., Trainor L., Woodside J., Levy B.A. (2002), Relations among Musical Skills, Phonological Processing, and Early Reading in Preschool Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111–130.
- Bogdanowicz M. (2000), *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Catterall J.S., Rauscher F.H. (2008), Unpacking the Impact of Music on Intelligence [w:] W. Gruhn, F. Rauscher (red.), *Neurosciences in Music Pedagogy*, 171–201. New York: Oxford University Press.
- Chan A.S., Ho Y.C., Cheung M.C. (1998), Music Training Improves Verbal Memory. *Nature*, 396, 128–129.
- Cheek J.M., Smith L.R. (1999), Music Training and Mathematics Achievement. *Adolescence*, 34, 759–761.
- Costa-Giomi E. (1999), The Effects of Tyree Years of Piano Instructions on Children's Cognitive Development. *Journal of Research in Music Education*, 47, 198–212.
- Davidson J.W., Correia J.S. (2002), Body movement [w:] R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The Science & Psychology of Music Performance*, 237–250. New York: Oxford University Press.
- Duke R.A., Flowers P.J., Wolfe D.E. (1997), Children who Study Piano with Excellent Teachers in the United States. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 132, 51–84.
- Gordon E.E. (1997), *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*. Kraków: Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”.
- Gromko J.E., Poorman A.S. (1998), The Effect of Music Training on Preschoolers' Spatial-temporal Task Performance. *Journal of Research in Music Education*, 46, 16–23.
- Hetland L. (2000), Learning to Make Music Enhances Spatial Reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 179–238.
- Ho Y.C., Cheung M.C., Chan A.S. (2003), Music Training Improves Verbal But Not Visual Memory: Cross-sectional and Longitudinal Explorations in Children. *Neuropsychology*, 17, 439–450.
- Hurwitz I., Wolff P.H., Bortnick B.D., Kokas K. (1975), Nonmusical Effects of the Kodály Music Curriculum in Primary Grade Children. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 167–174.
- Jensen E. (2000), *Music with the Brain in Mind*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kamińska B. (1997), *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój, uwarunkowania*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Lamb S.J., Gregory A.H. (1993), The Relationship between Music and Reading in Beginning Readers. *Educational Psychology*, 13, 19–27.
- Manturzevska M., Kotarska H., Miklaszewski L., Miklaszewski K. (1990), Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, 51–81. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Maruszewski T. (2001), *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mönig M. (2005), *Die Pädagogik der Yamaha-Musikschulen*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- North A., Haregreaves D. (2008), *The Social and Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.

- Norton A., Winner E., Cronin K., Overy K., Lee D.J., Schlaug G. (2005), Are There Pre-Existing Neural, Cognitive, or Motoric Markers for Musical Ability? *Brain and Cognition*, 59, 123–134.
- Orsmond G.I., Miller R.K. (1999), Cognitive, Musical and Environmental Correlates of Early Music Instruction. *Psychology of Music*, 27, 18–37.
- Perczak B., Czerniawska E. (2005), Efekt Mozarta. Czyżby wiele hałasu o nic? *Nowiny Psychologiczne*, 1, 25–41.
- Presson C., Montello D. (1994), Updating After Rotational and Translational Body Movements: Coordinate Structure of Perspective Space. *Perception*, 10, 716–722.
- Rainbow E. (1980), A Final Report on a Three-year Investigation of the Rhythmic Ability of Preschool Children's Melodic Perception. *Journal of Research in Music Education*, 31, 133–145.
- Rauscher F.H. (2009), The Impact of Music Instruction on Other Skills [w:] S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 244–252. New York: Oxford University Press.
- Rauscher F.H., Shaw G.L., Ky K.N. (1993), Music and Spatial Task Performance. *Nature*, 365, 611.
- Rauscher F.H., Zupan M.A. (2000), Classroom Keyboard Instruction Improves Kindergarten Children's Spatial-temporal Performance: A Field Experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 215–228.
- Schellenberg E.G. (2003), Does Exposure to Music Have Beneficial Side Effects? [w:] I. Peretz, R. Zatorre (red.), *The Cognitive Neuroscience of Music*, 430–448. New York: Oxford University Press.
- Schellenberg E.G. (2004), Music Lessons Enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511–514.
- Schellenberg E.G. (2006), Exposure to Music: the Truth About the consequences [w:] G.E. McPherson (red.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*, 111–134. New York: Oxford University Press.
- Schlaug G. (2006), Brain Structures of Musicians: Executive Functions and Morphological Implications [w:] E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (red.), *Music, Motor Control and the Brain*, 141–152. New York: Oxford University Press.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C. (1986), *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Thompson W.F. (2009), *Music, Thought, and Feeling. Understanding the Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Thompson W.F., Schellenberg E.G., Husain G. (2004), Decoding Speech Prosody: Do Music Lessons Help? *Emotion*, 4, 46–64.
- Zafranias N. (2004), Piano Keyboard Training and the Spatial-temporal Development of Young Children Attending Kindergarten in Greece. *Early Childhood Development and Care*, 174, 199–211.

### III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

## Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacja matematyczna dzieci (Children’s Mathematical Education – CME 2010). Motywacja poprzez naturalne zróżnicowanie”. Iwonicz-Zdrój, 24–29 sierpnia 2010

DOROTA TURSKA

Instytut Psychologii  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
Lublin

Międzynarodowa konferencja naukowa, poświęcona problematyce edukacji matematycznej, odbyła się w Iwoniczu-Zdroju już po raz drugi. Poprzedniej edycji (CME 2008) patronowało hasło *Wspieranie samodzielne- go myślenia poprzez edukację matematycz- ną*. Temat przewodni tegorocznego kongresu brzmiał: *Motywacja poprzez naturalne zróż- nicowanie*, co informuje o związku konfe- rencji z projektem NaDiMa (*Natural Diffe- rentiation in Mathematics*), realizowanym w ramach europejskiego programu Comenius. Program ten, jeden z czterech sektorów inicjatywy *Uczenie się przez całe życie (Lifelong Learning Programme – LLP)*, stanowi odpowiednik na poziomie przedszkolnym i szkol- nym dobrze znanego w środowisku akade- mickim Erasmusa. Inicjatorem i głównym organizatorem obu konferencji był Zakład Dy- daktyki Matematyki Uniwersytetu Rzeszow- skiego kierowany przez prof. Ewę Swobodę oraz Stowarzyszenie Przyjaciół Zespołu Spo- łecznych Szkół nr 1 w Rzeszowie. Prof. Swo- boda była także członkiem międzynarodowe- go komitetu naukowego konferencji.

Matematyka jako przedmiot szkolny oraz – szerzej – dziedzina aktywności umysłowej człowieka wzbudza tak powszechny (bez względu na różnice kulturowe) lęk, że zjawi-

sko to traktuje się jako specyficzne i określa się terminami: *math anxiety* lub *math pho- bia phenomenon* (Bahr, de Garcia, 2010). W świadomości potocznej matematyka zda- je się być domeną rezerwowaną dla elit aka- demickich. Taki „matematyczny stan rzeczy” budzi zasadnicze obawy, gdyż – zgodnie z manifestem uczestników CME 2008 ([http:// www.cme.rzeszow.pl/index=manifesto\\_08](http://www.cme.rzeszow.pl/index=manifesto_08)) – wiedza matematyczna ma duże znaczenie nie tylko dla rozwoju poznawczego ucznia. Wykształcona umiejętność logicznego myśle- nia może być pomocna we wszystkich sytu- acjach społecznych, wymagających precyzji argumentowania czy negocjowania. Zdolność do planowania i szacunek dla danych „otrzy- manych” uczy realizmu i odpowiedzialności zarówno w prywatnych, jak i ponadjednostko- wych sytuacjach decyzyjnych. Doświadczenie procesu poszukiwania wielu możliwości roz- wiązań stymuluje kreatywność, ułatwia odna- lezienie się w zmiennych wymogach obecnego świata. Z tych powodów systemy edukacyj- ne wielu państw wprowadzają (lub przywraca- ją) priorytet kształceniu matematycznemu. Współczesna edukacja matematyczna powin- na jednak zdecydowanie promować koncep- tualne zrozumienie, a nie odtwarzanie przez ucznia dydaktycznej procedury nauczyciela.

Realizacja takiego założenia wymaga o wiele bardziej pogłębionej refleksji i pracy, niż tylko – przykładowo – administracyjne potraktowanie matematyki jako obligatoryjnego przedmiotu maturalnego.

Celem cyklicznych już konferencji CME jest właśnie stworzenie międzynarodowego forum do dyskusji i wspólnej przestrzeni roboczej wokół wszystkich aspektów związanych z nauczaniem i uczeniem się matematyki. Aspekty te przyporządkowano do czterech najważniejszych grup:

- matematyka jako przedmiot szkolny (konceptje nauczania matematyki na różnych poziomach edukacji – od 3. do 16. roku życia; edukacja matematyczna służąca indywidualnemu rozwojowi oraz wspierająca społeczne oczekiwania i potrzeby; programy nauczania w różnych krajach),
- podnoszenie kwalifikacji nauczycieli, znacznie wykraczające poza wiedzę *stricte* przedmiotową (teoretyczne podstawy kształcenia nauczycieli; rozwój kompetencji pedagogicznych, psychologicznych, technologicznych),
- styl i metody pracy nauczyciela w klasie (istota klasowych zajęć, wykorzystanie technologii, przykłady projektów innowacyjnych),
- uczenie się matematyki (zróżnicowane możliwości rozwojowe, prawidłowości budowy pojęć i rozumienia relacji, a także dziecięce oczekiwania i emocje wobec matematyki. W tym miejscu warto przytoczyć referowane podczas konferencji wyniki badań, które informują, że dzieci – od Nowej Zelandii [raport Jenny Young-Loveridge z Uniwersytetu Waikato, Hamilton] po Łotwę [sprawozdanie Elita Volane z zespołem, Akademia Edukacji i Zarządzania w Rydze] – u progu edukacji mają bardzo przychylną postawę co do matematyki).

Tegoroczna konferencja zgromadziła ponad 90 uczestników z 17 krajów, głównie – choć nie wyłącznie – europejskich. Byli to nauczyciele praktycy, dydaktycy matema-

tyki, badacze zajmujący się pedagogicznymi i psychologicznymi aspektami nauczania i uczenia się matematyki, wreszcie – studenci przygotowujący się do przyszłej roli nauczycielskiej. W trakcie sześciu dni obrad zgromadzeni goście mieli okazję wysłuchać czterech wykładów plenarnych (Günter Krauthausen, Petra Scherer, Uniwersytet w Hamburgu: *Natural Differentiation in Mathematics*; Stefan Turnau, Uniwersytet Rzeszowski: *Theory of Didactic Situations from the Polish Perspective*; Maarten Dolk, Uniwersytet w Utrechcie: *Teachers Practices Supporting Classroom Conversations*; Pessia Tsamir, Dina Tirosh, Uniwersytet w Tel-Awivie: *Defining and Proving with Teachers: from Preschool to Secondary School*), 30 raportów z badań oraz uczestniczenia w ośmiu warsztatach. Najważniejszą część konferencji stanowiły jednak codzienne seminaria robocze, organizujące – pod kierunkiem liderów – prace dotyczące czterech poziomów edukacji: przedszkolnej (Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, APS w Warszawie oraz Paola Vighl, Uniwersytet w Parmie), wstępnego kształcenia szkolnego (7–9 lat, Günter Krauthausen, Petra Scherer, Uniwersytet w Hamburgu), szkoły podstawowej (10–12 lat, Marie Ticha, Filip Roubicek, Alena Hospesova, Uniwersytet Karola w Pradze) oraz gimnazjalnej (13–16 lat, Jarosław Zhouf, Nadia Stehlikova, Uniwersytet Karola w Pradze).

Jak już wspomniano, kanwę, na której osadzona była merytoryczna konstrukcja konferencji, stanowiła koncepcja motywacji poprzez naturalne zróżnicowanie. Zjawisko to eksponowano przede wszystkim w odniesieniu do przedszkolnego i wczesnoszkolnego etapu kształcenia. Podkreślano odmienny zasób doświadczeń logicznych i matematycznych dzieci kilkuletnich. Fakt ten, przy ustalonej odgórnie dyscyplinie dotyczącej doboru treści, organizacji i tempa zajęć obowiązujących w odniesieniu do całej klasy, powoduje, iż konkretny uczeń może nie być dojrzały do przyjęcia pewnych informacji<sup>1</sup> i budowania na ich podstawie matematycznych schematów poznawczych (lub, co gorsza, odbiera je jako

sprzeczne z własną wiedzą naturalną). Dodatkowo, informacje te dziecko czerpie w formie upośrednionej za pomocą przekazu symbolicznego (który może dotyczyć obiektów i zjawisk nieistniejących w doświadczeniu osobistym) lub w postaci statycznych rysunków. Taka papierowa edukacja matematyczna ignoruje konieczność manipulowania przedmiotami, co dopiero umożliwia doświadczenie fizycznych przekształceń; w zamian wymaga rytualnego wypełniania zeszytów ćwiczeń (Gruszczyk-Kolczyńska, 2009). W trakcie obrad zaprezentowano wiele przykładów „dobrej praktyki” na poziomie nauczania początkowego (np. Jodie Hunter, Uniwersytet w Plymouth, Wielka Brytania: *Developing Early Algebraic Reasoning Through Exploration of Odd and Even Numbers*; Despina Desli, Uniwersytet Demokryta, Grecja: *Young Children's Organization and Understanding of Data in Everyday Mathematics Situations*), jak i na innych etapach oraz w obszarach edukacji matematycznej. Dla mnie niezwykłym doświadczeniem było uczestnictwo w zajęciach prowadzonych przez Zhoufa i Stehlikovą (Uniwersytet Karola w Pradze), które wymagały odejścia od „naturalnego” sposobu prezentacji liczb, jakim jest system dziesiętny, i posługiwania się in-

nym, dowolnym systemem liczenia. Ćwiczenia takie – zgodnie z zamysłem prowadzących – mogą stanowić propozycję pracy z uczniem wybitnie zdolnym, gdyż poszerzają i pogłębiają pojęcie działań. Innym, nie mniej ważnym ich celem, było stworzenie nauczycielom okazji do odczucia trudu (jaki jest udziałem dziecka) związanego ze zrozumieniem systemów liczbowych w sytuacji, gdy porzucili rutynową (dla nauczycieli, lecz nie dla uczniów) procedurę działania.

Kilka intensywnie wypełnionych dni konferencyjnych doprowadziło mnie do przekonania, że to forum ma realne szanse wprowadzania zmian w społecznych postawach dotyczących istoty i wagi matematyki jako przedmiotu nauczania. Ubolewam, że byłam jedynym psychologiem w tym gronie, gdyż zakładane zmiany wymagają współpracy oraz wsparcia – przede wszystkim najważniejszego ogniwa systemu, jakim jest nauczyciel matematyki – wiedzą, jaką oferuje psychologia edukacyjna, psychologia rozwojowa czy psychologia różnic indywidualnych. Za celową należy uznać zatem informację, że kolejna edycja konferencji *Edukacja matematyczna dzieci* została zapowiedziana w Iwoniczu-Zdroju na sierpień 2012 roku.

## PRZYPIS

<sup>1</sup> Zjawisko to znakomicie opisuje Charles Galloway (1988), referując przemyślenia pracownika zatrudnionego przy zbiorze i składowaniu owoców. „Wiesz, kiedy przeczekiwaliśmy ten deszcz, odkryłem coś, i myślę, że tak jest zawsze”. Był naprawdę podniecony swoim odkryciem. „Czy zauważyłeś, że jeżeli przeliczysz skrzynki wzdłuż stosu, a później wwyż i obie liczby pomnożysz przez siebie, to otrzymasz taki sam wynik, jak gdybyś liczył wszystkie skrzynki po kolei! Sprawdziłem to na dwóch jeszcze stosach i za każdym razem się potwierdziło!” (Galloway, 1988, s. 225–226). W opisanym przypadku pojęcie mnożenia, które ten człowiek przyswajał w szkole, stanowiło dla niego pusty łańcuch słowny (*pięć razy osiem równa się czterdzieści*) i dopiero teraz zaszedł proces asymilowania wiedzy deklaratywnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Bahr D.L., de Garcia L.A. (2020), *Elementary Mathematics is Anything but Elementary; Content and Methods from a Developmental Perspective*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Galloway C. (1988), *Psychologia uczenia się i nauczania*. Warszawa: PWN.



Gruszczyk-Kolczyńska E. (2009), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć w domu, przedszkolu i szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska.  
[http://www.cme.rzeszow.pl/index=manifesto\\_08](http://www.cme.rzeszow.pl/index=manifesto_08) (dostęp 6.09.2010).

RECENZJA  
S. Trusz (2010), *Efekt oczekiwań interpersonalnych  
w edukacji*,  
Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu  
Pedagogicznego

GRAŻYNA KATRA

Wydział Psychologii  
Uniwersytet Warszawski  
Warszawa

Z wielkim zainteresowaniem sięgnęłam po świeżo wydaną książkę Sławomira Trusza „Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji”. Jej problematyka dotyczy nietrafnych oczekiwań nauczyciela w stosunku do ucznia, które pośredniczą w procesie nauczania i wpływają na efekty uczenia. Zrozumienie tego zjawiska, mechanizmów jego powstawania i oddziaływania ma wartość nie tylko poznawczą, lecz również praktyczną. Wiedza ta pozwoli na doskonalenie pracy nauczycieli i podnoszenie wyników nauczania, jak również na uniknięcie dyskryminowania uczniów sprawiających wrażenie gorszych lub pochodzących z rodzin o niższym statusie ekonomicznym czy należących do mniejszości etnicznych.

Pierwsza znacząca praca dotycząca nietrafnych oczekiwań i ich wpływu na przebieg nauczania i osiągnięcia uczniów została opublikowana przez Rosenthala i Jacobson w 1968 roku. Od tego momentu powstały nowe koncepcje i modele tego zjawiska oraz przeprowadzono wiele badań, głównie w kręgu nauki anglosaskiej. Książka Sławomira Trusza prezentuje badania własne autora, przeprowadzone wśród polskich, aktywnych zawodowo nauczycielek uczestniczących w studiach doszkalających i podyplomowych. Już ten fakt sprawia, że jest godna uwagi.

Niniejsza monografia składa się z dwóch części: teoretycznej i empirycznej, poprzedzonych wstępem. Pierwsza z nich zawiera ustalenie terminologiczne, szczegółową analizę koncepcji Rosenthala, do której autor odwołuje się w swoich badaniach, oraz dyskusję nad jej trafnością w świetle dotychczasowych wyników badań. Końcowy rozdział części teoretycznej obejmuje model badań własnych. Część empiryczna zawiera szczegółowe wyniki badań eksperymentalnych przeprowadzonych przez autora oraz ich podsumowanie.

Dołączono również aneks ze wszystkimi instrukcjami i kwestionariuszami oraz streszczenie w języku angielskim.

Rozważania teoretyczne rozpoczynają się od ustaleń definicyjnych. Autor wprowadza pojęcie oczekiwań, które formułujemy wobec innych i wobec własnej osoby, aby zwiększyć poczucie kontroli poznawczej nad otaczającym nas światem społecznym. Oczekiwania w naszym doświadczeniu codziennym często potwierdzają się i tu powstaje pytanie, czy nasze przewidywania są tak trafne, że nie mylimy się, czy też mają moc sprawczą, to znaczy sprawiają, że osoba, której dotyczą, zachowuje się w przewidywany przez nas sposób. To pytanie w ostatnich dziesięcioleciach nurtuje psychologów, pedagogów i socjologów. Wiadomo bowiem, że formułujemy oczekiwania,

nie posiadając pełnej wiedzy na dany temat, i że pełnią one właśnie funkcję „oswajania” rzeczywistości. Mamy wówczas poczucie, że wiemy, czego możemy się spodziewać w bezpośredniej lub dalszej przyszłości po osobie, z którą jesteśmy w interakcji. Jednocześnie nasze własne zachowania wynikają z tych przekonań, które powstały w naszym umyśle. Uczestnik interakcji reaguje na te zachowania i dostosowuje się do nich, potwierdzając nasze oczekiwania. W ten sposób zachodzi zjawisko samospełniającej się przepowiedni, które jest w szczególności niekorzystne, gdy dotyczy osób we wczesnych fazach rozwoju, nie tylko bowiem wpływa na relacje interpersonalne, ale może mieć trwałe i dalekosiężne skutki psychologiczne. Poznanie tego zjawiska w obszarze nauczania i wychowania jest kwestią niezwykle istotną, ponieważ nieadekwatne oczekiwania wobec uczniów mogą utrudniać im realizowanie zadań szkolnych oraz niekorzystnie wpływać na ich zachowanie i kształtującą się osobowość.

Autor opracowania przeprowadził badania nad efektami oczekiwań nauczycieli wobec uczniów, odwołując się do modelu Rosenthala, który omówił w rozdziale drugim i który poddał krytycznej analizie w rozdziale szóstym. W rozdziałach trzecim i czwartym przedstawił źródła i moderatory oczekiwań interpersonalnych nauczycieli, ilustrując stawiane tezy wynikami badań. Oczekiwania mogą być tworzone świadomie, częściej jednak powstają bez udziału świadomości na podstawie utrwalonych schematów poznawczych – stereotypów, przekonań, które w konkretnej sytuacji mogą zakłócać, a nawet deformować proces percepcji i oceny osób, sytuacji, zdarzeń. Szczególnie niekorzystna sytuacja powstaje wtedy, gdy nastawienia nauczyciela są nieadekwatne do rzeczywistości i krzywdzące dla ucznia, bowiem, jak wskazują badania cytowane przez Trusza, oczekiwania przekładają się na zachowania nauczyciela wobec wychowanków. Na tworzone oczekiwania nauczyciela wobec uczniów mają wpływ trzy grupy czynników: (1) atrybuty i zachowanie ucznia, (2) wcześniejsze kontakty z nim oraz (3) własności nauczyciela i uczniów, którym po-

święcono rozdział czwarty. W ostatniej grupie czynników znalazły się prywatne teorie nauczycieli dotyczące natury inteligencji, schematy „ja” i poczucie własnej wartości ucznia, atrybucje uczniów i nauczycieli, poziom spostrzeganego przez nauczyciela podobieństwa do ucznia oraz cechy osobowości, doświadczenia zawodowe i syndrom wypalenia zawodowego nauczyciela.

Następny, piąty rozdział zatytułowany „Proces komunikowania oczekiwań w klasie szkolnej” stanowi prezentację wyników badań nad mechanizmami pośredniczącymi: klimatem, wydajnością, wkładem i informacją zwrotną. Te cztery kategorie obejmujące określone zachowania nauczyciela kierowane do ucznia wynikają z posiadanych przez nauczyciela oczekiwań dotyczących tego ucznia, co autor szczegółowo przedstawia, ukazując mechanizm psychologiczny tego zjawiska. Część teoretyczną kończy rozdział siódmy zawierający model badań własnych.

W badaniach własnych autor skupił się na oddziaływaniach wychowawczych pod wpływem oczekiwań, które, w świetle teorii czterech czynników pośredniczących Rosenthala, wiążą się przede wszystkim ze sprzężeniem zwrotnym, będącym reakcją na zachowanie ucznia zgodne lub niezgodne z normami społecznymi. Przyjęty model teoretyczny pozwolił na postawienie wielu hipotez dotyczących odpowiedzi nauczycieli na naganne lub pozytywne zachowania interpersonalne ucznia. Reakcje i działania wychowawcy są, jak wykazano w rozważaniach teoretycznych, nie tylko bezpośrednią odpowiedzią na zachowanie wychowanka. Ważną rolę w tym procesie odgrywają ukształtowane wcześniej oczekiwania nauczyciela, zapośredniczone przez wyżej wymienione zmienne modyfikujące. Sformułowane hipotezy zostały zweryfikowane w paradygmacie eksperymentalnym, co jest znaczącym walorem niniejszych badań.

W części drugiej zostały zaprezentowane wyniki badań własnych autora, w których wywoływano różne oczekiwania w stosunku do ucznia zachowującego się w sposób akceptowany lub nieakceptowany społecznie wobec kolegi (scenki filmowe), manipulując na

wejściu informacjami o pochodzeniu i inteligencji ucznia aktora. Zmienną kontrolowaną przed przeprowadzeniem eksperymentu były prywatne teorie wychowania osób badanych, sprawdzane za pomocą dwóch autorskich Skal Preferencji Behawioralnych dla Nauczycieli (SPBN-1, SPBN-2), które znajdują się w załącznikach książki. W trakcie eksperymentu dokonywano pomiaru następujących zmiennych pośredniczących charakteryzujących nauczyciela: staż pracy i stopień wypalenia zawodowego oraz subiektywny stopień spostrzeganego podobieństwa, jak również posiadaną przez niego teorię inteligencji i dokonywane atrybucje, wyjaśniające zachowania ucznia. Przyjęty model badawczy obejmuje zatem wiele zmiennych, których rola została przeanalizowana i zweryfikowana w kolejnych analizach statystycznych.

Wyniki badań zasadniczo potwierdziły przyjęty model, mówiący, że oczekiwania formułowane wobec uczniów wpływają na podejmowane oddziaływania wychowawcze, wyznaczając ich siłę i kierunek. Zależność ta jest modyfikowana w różnym stopniu przez wybrane czynniki pośredniczące. Przed właściwym badaniem nauczycielki zapoznawały się z opinią psychologiczną o uczniu, która zawierała krótką charakterystykę inteligencji dziecka i wyniki w teście inteligencji Wechslera oraz dane na temat statusu społecznego rodziny. Następnie oglądały film, przedstawiający akceptowane społecznie lub nieakceptowane zachowanie dziecka, które wyjaśniały i oceniały. Zadaniem osób badanych było też udzielenie odpowiedzi, jaka reakcja wychowawcza jest właściwa i z jakim prawdopodobieństwem pojawiłaby się w odpowiedzi na dane zachowanie ucznia. Warto zauważyć, że badane nauczycielki w większym stopniu kierowały się cechami indywidualnymi (inteligencją) dziecka niż jego pochodzeniem społecznym.

Udowodniono, że oczekiwania funkcjonują jak filtr, przez który postrzegane jest zachowanie ucznia, a działanie tego mechanizmu jest uzależnione przede wszystkim od oceny podobieństwa uczeń–nauczyciel, stylu atrybucji nauczycielek oraz obrazu dziecka. Przy oczekiwaniach wyrazistych, jednoznacznie

pozytywnych lub negatywnych wpływ modyfikatorów zależał od ich znaku, przy oczekiwaniach niejednoznacznych większy wpływ na reakcję nauczyciela miał typ zachowania ucznia, pozytywny lub negatywny, lub stosunek do dziecka (obraz–ocena dziecka).

W niewielkim stopniu zdajemy sobie sprawę ze swoich nastawień i oczekiwań w stosunku do innych – często wydaje się nam, że nasze reakcje są wywołane jedynie zachowaniem danej osoby czy grupy osób. Uświadomienie sobie tego zjawiska i jego istoty może być pomocne w kontrolowaniu własnych reakcji w sytuacjach społecznych. Ma to szczególne znaczenie w przypadku wychowawców, nauczycieli, rodziców, którzy „formują” dziecko w procesie socjalizacji, wychowania i nauczania. Przedstawiona czytelnikom książka jest rzetelnym i wnikliwym opracowaniem tego zagadnienia w praktyce edukacyjnej. Pomaga zrozumieć, w jaki sposób wstępne oczekiwania, często nieuświadomiane, wpływają na zachowanie wychowawcy wobec wychowanka, które w rezultacie prowadzi do ukształtowania określonej osobowości dziecka.

Uzyskane wyniki badań mogą i powinny zostać wykorzystane w praktyce wychowawczej. Wychowawcy dzieci i młodzieży powinni zapoznać się z istotą zjawiska i podjąć działania minimalizujące jego skutki, takie jak konstruowanie jasnych i jednoznacznych kryteriów oceny osiągnięć edukacyjnych ucznia i oceny jego zachowań społecznych.

Jednocześnie należy zaznaczyć, że nasza wiedza w tej materii nadal nie jest pełna. Liczba czynników wpływających na kształtowanie się oczekiwań wychowawców względem wychowanków jest bardzo duża. Utrudnia to skonstruowanie modelu, który ujmowałby wszystkie modyfikatory i ich wzajemne oddziaływanie na siebie oraz na ostateczny efekt oczekiwań. Wydaje się, że czynniki wpływające na „wejściu” na oczekiwania wychowawców (informacje o danym uczniu, jego inteligencji, pochodzeniu społecznym, motywacji itp.) można by nazwać moderatorami pierwszego rzędu, a te (wyżej wymienione) decydujące o kierunku i/lub sile wpływu oczekiwań (Trusz, 2010, s. 36) – moderatorami

drugiego rzędu. Nie zawsze bowiem jest jasne, którego etapu procesu dotyczą omawiane zmienne modyfikujące w przytaczanych badaniach. Ponadto w odniesieniu do rezultatów i analiz przeprowadzonych przez autora można by oczekiwać podjęcia próby kategoryzacji nauczycieli według nasilenia wybranych zmiennych pośredniczących (obraz ucznia, podobieństwo do nauczyciela, ukryte teorie inteligencji, atrybucje nauczyciela, wypalenie zawodowe oraz staż pracy) za pomocą analizy skupień. Przeprowadzenie takiej analizy być może pozwoliłoby wyodrębnić grupy nauczycieli o podobnym nasileniu branych pod uwagę zmiennych i dałoby bardziej klarowny obraz wpływu oczekiwań na oddziaływanie wychowawcze w zależności od właściwości nauczyciela. Mam również pewne zastrzeżenia do metodologii badań. Moją wątpliwość budzi narzędzie wykorzystane do badania oczekiwań nauczycieli, które są główną zmienną. Jest to ankieta złożona tylko z pięciu pozycji: jedno stwierdzenie dotyczy sukcesu w życiu dorosłym, dwa osiągnięć szkolnych i dwa funkcjonowania społecznego dziecka. Uważam, że metoda ta nie pozwala poznać w pełni oczekiwań uczestników badania wobec dziecka bohatera filmu. Podobną uwagę kieruję w stosunku do metody badającej atrybucje nauczycieli jako bezpośredniej i zbyt ogólnej. Jednocześnie pragnę wyraźnie pod-

kreślić, że autor opracował oryginalną eksperymentalną procedurę badawczą oraz skonstruował wszystkie narzędzia zastosowane w badaniach.

Ogólnie, struktura monografii jest przejrzysta i spójna. Jednakże wywód teoretyczny, jak i empiryczny charakteryzuje bardzo duże uszczegółowienie, które utrudnia śledzenie treści i uchwycenie najważniejszych elementów badanego problemu oraz objęcie całości zjawiska. Przykładem może być bardzo dokładny opis nie tylko istotnych, ale także nieistotnych zależności pomiędzy uwzględnionymi czynnikami. Pomocne w odbiorze treści byłoby wyróżnienie ważnych wyników i/lub wniosków uzyskanych na kolejnych etapach badania.

Reasumując, książka Sławomira Trusza podejmuje ważne dla wiedzy i pragmatyki wychowawczej zagadnienie efektów oczekiwań interpersonalnych formułowanych przez nauczycieli wobec uczniów. Zawiera przegląd teorii i badań dotyczących tej problematyki oraz raport z badań własnych autora, przeprowadzonych w naszym kraju w paradygmacie eksperymentalnym, co zasługuje na szczególne podkreślenie. Polecam ją praktykom oraz studentom psychologii, pedagogiki, socjologii edukacji, ale także badaczom, może bowiem stanowić inspirację do dalszych dociekań teoretycznych i empirycznych.

## Within the field of Jungian inspirations: Education as an “impulse to full development”?

DOROTA TURSKA

Institute of Psychology  
Maria Curie-Skłodowska University  
Lublin

The educational aims of the educational reform which is now well underway come in the form of measurable and material indicators such as the results of the external test, educational added value or test pass rate with respect to the secondary school final examinations. There is no doubt that until recently such terminology was reserved for economics. It is worth remembering that the primary aim of education, as declared in the Education Act, is “to provide an impulse to full development of each student”. By its nature, such an aim is non-measurable and intangible.

The paper shows that education subordinated to external examinations is a barrier to the comprehensive development of the young as defined in Jung’s theory. Basic functions concerning reception and valuation of information in relation to the formal requirements laid down for the secondary school final examination in Polish were analysed. The nature of these requirements may lead to the dominance of sensing-thinking type in the comprehensive cognition of a human personality. Other preferences may prove useless or simply harmful.

Jung’s theory helps point out that educational requirements subordinated to measurable indicators are painfully one-sided. Consequently, they pose a serious risk of developmental fragmentation.

**Key words:** external exams, Jung’s psychological types, the educational system



## Cognitive and social development in the light of parents' and teachers' interpersonal expectancy

SŁAWOMIR TRUSZ

Institute of Education Science  
Pedagogical University in Cracow  
Kraków

The quality of the cognitive and social development of a child, and, in consequence, their education process, are determined in a significant way by inaccurate expectations, i.e. too low or too high expectations on the part of the parents and/or teachers. This phenomenon is especially observable among children whose alleged handicap in the domain of cognitive and/or social functioning, propelled by the expected cognitive, emotional and behavioral limitations, could, by means of the self-fulfilling prophecy mechanism, transform into a real handicap. Analyzing the relation between false expectations and children's performance, researchers have proven that even a small-sized effect, in the order of  $r = .2$ , usually observed in research on the expectation phenomenon, results in an increase or decrease in the dynamics of cognitive and social development among 10% different-expectancy children. In the article there are discussed the results of classic and contemporary research on the impact of different expectancies on children's developmental achievement and mechanisms which serve to explain the above mentioned relations.

**Keywords:** child's development, education, expectations, self-fulfilling prophecies

## Commercialization of parenting – new aspect of early adulthood

ALEKSANDRA JASIELSKA  
RENATA MAKSYMIUK

Institute of Psychology  
Adam Mickiewicz University  
Poznań

For market specialists no group of consumers is lost. That is why the developmental task of taking on a parental role is automatically combined with the commercialization of parenting. This phenomenon relies on the redefinition of motherhood and fatherhood in terms of the market. Two main tendencies can be observed. The first one is connected with the important description of a parent as a consumer, e.g. treating them as investors, or relating to a typology of shopping mothers. The second one is connected with using psychology for projecting consumer behaviors, e.g. the analysis of parents' vulnerability to the nag factor or milestone marketing. The possible consequences and the ways to control the commercialization of parenting will be discussed.

**Key words:** parenting, influence market, nag factor

## Teachers' beliefs concerning the possibility of modeling pupils' moral character

DOROTA CZYŻOWSKA  
AGNIESZKA LEŚNIAK

Institute of Psychology  
Jagiellonian University  
Kraków

The main aim of the present investigation is to gain knowledge about teachers' beliefs concerning the possibility of modeling pupils' moral character. The main components in the process of moral education are a teacher's personality, awareness of their role in education, their skills and competencies and belief in the possibility of influencing their pupils. In view of these facts it has been agreed that there should be conducted a study to examine how teachers assess their own abilities and skills in modeling their pupils' character, and how they see teachers' overall possibilities in this area.

The research used a questionnaire "Character Education Efficacy Belief Instrument" developed by Milson and Mehlig (2002). This tool measures teachers' beliefs concerning their effectiveness of modeling pupils' moral character. There are two scales used in this measurement. The first scale allows to assess teachers' personal effectiveness of teaching (personal teaching efficacy – PTE) and the second one allows to assess general effectiveness of teaching (general teaching efficacy – GTE). There were 218 people involved in the research (83% were women, and 17% men). The results show a significant difference between the assessment of personal teaching effectiveness (PTE) and general teaching effectiveness (GTE). Respondents (teachers) evaluate their own abilities in modeling their pupils' moral characters higher than the general ability of teachers in this respect. Three factors were taken into account in the analysis: teacher's gender, type of school where the respondents work and subjects they teach.

**Key words:** character education, personal teaching effectiveness, general teaching effectiveness

## The feedback passed on by teachers as viewed by secondary school pupils

OLGA BAŁK

Institute of Psychology  
University of Wrocław  
Wrocław

Feedback is a necessary element in the process of education and development. The efficiency of feedback depends on the way it is passed on: constructively (e.g. positive comment, constructive criticism indicating how one should improve their behaviour) or destructively (e.g. labeling, destructive criticism, negative opinion without any additional comment, or generalisation). This article contains the results of research based on the opinions expressed by secondary school pupils (N = 250) on the subject of the ways in which teachers pass their feedback in two types of situations: connected with education and school behaviour. FN questionnaire including 16 situations (8 educational and 8 connected with school behaviour) was applied in the research, presenting pupils' positive or negative behaviour. To each of the situations 5 possible types of teacher feedback were presented. The pupils' task was to indicate which type of feedback they received (came across) most often, and what kind of feedback they would like to receive. The main aim of the research was to (1) check what kind of feedback predominated in the teacher-pupil communication, (2) obtain the data about possible divergences between the actual state and expected one in the process of communication between pupils and teachers.

**Key words:** feedback, formative assessing

## The role of music classes in the development of preschool age children

MICHAŁ KIERZKOWSKI

Faculty of Choral Conducting, Musical Education and Eurhythmics  
The Stanisław Moniuszko Academy of Music in Gdansk  
Gdańsk

The influence of music on human beings has been long known. More and more studies indicate a connection between the development of musical abilities and the formation of cognitive functions in children. The aim of the presented studies was to evaluate the impact of regular participation in music classes on the selected aspects of development in preschool children. Obtained results demonstrate that methodical musical stimulation plays a significant role in musical development, contributes to the increase of perceptual-motor integration and auditory memory, and enlarges ambidextrous motor efficiency.

**Key words:** musical development, effect of music training on general development

## **Wskazówki dla autorów**

Wstępnym warunkiem publikacji artykułu jest odniesienie do problematyki rozwojowej, które może mieć dwojaki charakter. Po pierwsze, prezentowany artykuł może wprost przedstawiać badania lub teorie odnoszące się do zmian rozwojowych. Po drugie, w wypadku braku bezpośrednich odniesień do problematyki rozwojowej należy zaznaczyć, jakie implikacje dla wiedzy o rozwoju człowieka mają prezentowane badania lub teorie.

Artykuły należy nadsyłać w formie plików w formacie Microsoft Word lub rtf o objętości nieprzekraczającej 36 000 znaków i spacji. Tabele i ilustracje należy przysyłać w oddzielnych plikach zgodnych z podanymi wyżej formatami.

Tekst powinien być przygotowany w sposób standardowy: podwójna interlinia, czcionka wielkości 12 pkt, około 1800 znaków na stronie.

W artykułach o charakterze sprawozdań z badań empirycznych należy przyjąć standardowy układ treści: wprowadzenie, problem (pytania badawcze lub hipotezy), metoda (grupa badana, techniki, procedura), wyniki, dyskusja. Należy wyraźnie zaznaczyć strukturę tekstu poprzez wprowadzenie wymienionych powyżej podtytułów oraz wcięć w tekście. Przypisy i bibliografię zamieszczamy na oddzielnych stronach na końcu tekstu, a materiał ilustracyjny (rysunki z podpisami, tabele z tytułami) w oddzielnych plikach. Streszczenie artykułu (w języku polskim i angielskim), w granicach 600–900 znaków, wraz ze słowami kluczowymi, zamieszczamy w oddzielnych plikach.

Należy podać dokładne nazwy stosowanych technik badawczych, a w wypadku technik adaptacyjnych z języka angielskiego także ich oryginalną nazwę.

Należy podać nazwy zastosowanych tekstów statystycznych i określić poziom istotności oraz wszystkie konieczne parametry (w zależności od zastosowanej techniki); wyniki liczbowe, na przykład poziom istotności, zapisujemy w następujący sposób: .05 (a nie 0.05).

W tekście zaznaczamy odniesienia do literatury, podając nazwisko autora oraz rok wydania publikacji, do której się odwołujemy. W razie cytowania pracy, która ma wielu autorów, za pierwszym razem podajemy nazwiska wszystkich autorów, a w następnych przywołaniach tylko pierwszego oraz skrót „i wsp.”. W przywołaniu w nawiasie pozycji różnych autorów zachowujemy porządek alfabetyczny, a w przypadku kilku pozycji jednego autora – porządek chronologiczny. Jeśli dany autor jest w tekście przywoływany po raz pierwszy, podajemy pełne imię; jeśli po raz kolejny – podajemy pierwszą literę imienia.

Spis literatury wykorzystanej sporządzamy w porządku alfabetycznym według poniższych wzorów:

Lachowska B., Braun-Galkowska M. (2003), Agresja u dzieci i jej ekspresja w rysunku rodziny [w:] M. Łaguna, B. Lachowska (red.), *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*, 97–124. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Białek A. (2010), *Patrz gdzie patrzę. Psychologiczne aspekty podejmowania cudzej perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Grabowska M. (2009), Stereotypy płci i starości a zachowania seksualne osób w okresie późnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 14, 4, 45–56.

Przypisy numerujemy kolejno i podajemy wszystkie na oddzielnej stronie na końcu tekstu.

Dane o autorze zamieszczamy na stronie tytułowej: imię i nazwisko, miejsce pracy, miejscowość (np. Anna Kowalska, Instytut Psychologii, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań). Redakcji podajemy adres do korespondencji wraz z numerem telefonu i adresem poczty elektronicznej.

Adres Redakcji:

Al. Mickiewicza 2

31-120 Kraków

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl