

Magdalena Harmacińska
Monika Szmelter
Uniwersytet Gdański

Socjalizacja ekonomiczna dzieci i młodzieży

Artykuł został poświęcony problematyce socjalizacji ekonomicznej, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci, oraz finansów jako jej przedmiotu. Ma on charakter interdyscyplinarny, a celem autorów stało się wskazanie kluczowych problemów zmieniającego się życia gospodarczego, które współcześnie silnie kształtują proces socjalizacji ekonomicznej, sformułowanie wniosków opartych na analizie etapów i czynników tego zjawiska (z naciskiem na socjalizację finansową) oraz prezentacja kontraktu behawioralnego jako efektywnej metody socjalizacji finansowej najmłodszych. W artykule dokonano przeglądu wybranych pozycji literatury naukowej oraz podstawy programowej wychowania przedszkolnego w Polsce. Jako technikę badawczą wykorzystano też obserwację. Socjalizacja ekonomiczna jednostki obejmuje całe jej życie i determinuje proces jej dążenia do bogacenia się. To proces, który toczy się zarówno w kontekście rozwoju poznawczego, jak i społecznego dziecka. Zwrócenie uwagi na socjalizację ekonomiczną dzieci jest istotne, ponieważ to właśnie w dzieciństwie kształtują się nawyki związane m.in. z konsumpcją, planowaniem wydatków oraz oszczędzaniem.

Children's and youth's economic socialisation

This paper focuses on children's economic socialisation, especially its financial aspect. It adopts an interdisciplinary approach and the aim of its authors is to indicate the tendencies in global business life which influence the process of economic socialisation, as well as to present the conclusions based on the analysis of the stages and factors of economic socialisation and the behaviour contract as a very effective method of children's financial socialisation. The methods used in the paper include the analysis of specialist literature and observation. Economic socialisation continues through childhood into adult life of an individual and determines the process of his pursuit of enrichment, which takes place both in the context of the child's cognitive and social development. Paying attention to children's economic socialisation is important, because it is during childhood when the habits related to the consumption, budgeting and saving are being shaped.

Keywords: economic socialisation, internationalisation, financialisation, children, behaviour contract

Klasyfikacja JEL: A20, D14, G10

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł stanowi efekt współpracy naukowej ekonomisty oraz psychologa dziecięcego. Współpraca ta pozwoliła na dokonanie analizy procesów toczących się współcześnie w ramach socjalizacji ekonomicznej polskich dzieci, jak również na wskazanie kluczowych aspektów zmieniającego się życia gospodarczego, które istotnie wpływają na przebieg owej socjalizacji. Znamienna dla funkcjonowania współczesnych gospodarek jest internacjonalizacja oraz ufinansowanie. Dlatego też te dwa problemy zostały wyraźnie zaakcentowane przez autorów artykułu. Rozważania dotyczące socjalizacji ekonomicznej poprzedza wyjaśnienie samego pojęcia socjalizacji, zaproponowane przez socjologów.

1. Istota socjalizacji ekonomicznej

1.1. Pojęcie

Aby wyjaśnić pojęcie socjalizacji ekonomicznej, należy zaprezentować definicję samej socjalizacji, sformułowaną w obrębie takich dyscyplin naukowych, jak: socjologia, psychologia czy ekonomia behawioralna. Socjologowie definiują socjalizację zarówno w sposób syntetyczny, jak i rozbudowany. Jedno z najkrótszych wyjaśnień zaproponował Piotr Sztompka, definiując socjalizację jako „wchodzenie jednostki do społeczeństwa”, „procesy, za pośrednictwem których jednostka staje się pełnowartościowym członkiem zbiorowości społecznych” [Sztompka, 2005]. Podobne ujęcie znajdujemy u Anthony’ego Giddensa, który stwierdził, że jest to „trwający całe życie proces kształtowania ludzkich zachowań przez interakcje społeczne, w którym dzieci lub inni członkowie społeczeństwa uczą się, jak w tym społeczeństwie żyć” [Giddens, 2005]. Należy więc wskazać na nieustanność socjalizacji jako jej cechę właściwą. Socjologowie zwracają jednak uwagę na dwa podstawowe etapy socjalizacji: pierwotny (początkowy), obejmujący niemowlęctwo i wczesne dzieciństwo, oraz wtórny (permanentny), rozciągający się na późniejsze lata życia jednostki. Różnią się one pod względem natężenia zjawiska socjalizacji, jak i jej instytucji, czyli „grup, w których zachodzą ważne procesy socjalizacji” [Giddens, 2005]. Socjalizacja początkowa cechuje się większą intensywnością, a dokonuje się głównie w rodzinie. Instytucjami socjalizacji permanentnej stają się natomiast również: szkoła, grupa rówieśnicza, organizacje, media i miejsce pracy [Sztompka, 2005; Giddens, 2005].

Istotny obszar, w którym następują procesy socjalizacji, to ekonomia. Ludzie podlegają socjalizacji ekonomicznej, czyli wdrażają się do otaczającej ich rzeczywistości ekonomicznej. Tak jak socjalizacja w ogóle, socjalizacja ekonomiczna roz-

ciąga się na całe życie i obejmuje zarówno dzieci, jak i dorosłych. Określenie to jest jednak często używane w odniesieniu do pierwszej ze wskazanych grup. Takie podejście prezentuje Christine Roland-Lévy, która definiuje socjalizację ekonomiczną jako procesy, „dzięki którym dziecko zdobywa umiejętności rozumienia otaczającego go świata gospodarki” [Roland-Lévy, 2004]. Maryla Goszczyńska, Sabina Kołodziej oraz Agata Trzcińska z kolei traktują ten termin jako „proces nabywania i gromadzenia wiedzy dotyczącej świata ekonomii oraz podejmowania własnej aktywności ekonomicznej [...] służącej nabywaniu umiejętności niezbędnych do podejmowania różnorodnych decyzji o charakterze ekonomicznym” [Goszczyńska, Kołodziej, Trzcińska, 2012; Goszczyńska, 2010]. Aby wskazać na dzieciństwo jako zakres czasowy tego zjawiska, używają określenia „socjalizacja ekonomiczna dzieci i młodzieży”. Agata Trzcińska stwierdza, że „nabywanie wiedzy ekonomicznej, pogłębianie znajomości praw rządzących światem gospodarki oraz umiejętności pełnienia różnych ról społecznych w tym świecie jest procesem, który rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie i trwa w zasadzie przez całe życie człowieka” [Trzcińska, 2012].

Uznanie ludzi dorosłych za jednostki podlegające socjalizacji ekonomicznej podkreśla także Weronika Sobieraj, która stwierdza, że owa socjalizacja dotyka każdego człowieka, którego opinie o gospodarce zmieniają się na skutek pojawiających się w niej nowych zjawisk [Sobieraj, 2013; Goszczyńska, 2010]. Jako przykład socjalizacji ekonomicznej ludzi dorosłych można wskazać dokonującą się współcześnie ewolucję poglądu Polaków na temat ryzyka kursowego pod wpływem negatywnych doświadczeń wynikających ze wzrostu kosztów obsługi ich zadłużenia. Świadomość osób, które zaciągnęły kredyty indeksowane do kursu CHF/PLN (ale także reszty społeczeństwa), dotycząca tego, że kursy walutowe w krótkim, a tym bardziej w długim okresie mogą ulegać istotnym niekorzystnym zmianom (powodując tym samym realne straty), wydaje się zdecydowanie wyższa niż przed rokiem 2014.

Przebieg socjalizacji ekonomicznej jednostek oddziałuje na efektywność zarządzania finansami osobistymi przez osoby dorosłe, planowanie przez nie przyszłej kariery zawodowej, ich wybory konsumenckie oraz postawy przedsiębiorcze. Efekty socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży można rozpatrywać nie tylko w skali mikroekonomicznej, ale także makroekonomicznej, jako że umiejętność radzenia sobie przez jednostki w zetknięciu z ekonomią wpływa na dobrobyt całego społeczeństwa. Socjalizację ekonomiczną dzieci i młodzieży należy więc traktować jako „czynnik rozwoju kapitału ludzkiego” [Sobieraj, 2013]. W długim okresie można też mówić o pozytywnym wpływie socjalizacji ekonomicznej nie tylko na sferę realną gospodarki, ale także na jakościowy rozwój systemu finansowego.

Socjalizacja ekonomiczna dzieci i młodzieży dotyczy różnych obszarów. Część z nich – taka jak: rozumienie istoty i funkcji pieniądza oraz roli instytucji fi-

nansowych (szczególnie banków) w gospodarce, umiejętność oszczędzania i edukacja w zakresie ubezpieczeń i podatków – dotyczy *stricte* sfery finansów. Można więc określić ją mianem finansowej socjalizacji ekonomicznej (podobnie jak wskazuje się na socjalizację konsumentką, w ramach której dzieci zdobywają umiejętności oraz wiedzę niezbędną do funkcjonowania na rynku w roli konsumenta [Kołodziejczyk, 2012]).

1.2. Fazy oraz czynniki

Odwołując się do teorii z zakresu psychologii rozwojowej, badacze opisują przyswajanie wiedzy ekonomicznej przez dzieci zarówno w kontekście ich rozwoju poznawczego, jak i społecznego [Bromboszcz, 1994; Kupisiewicz, 2004]. W głównej mierze nawiązują oni do teorii rozwoju poznawczego Jeana Piageta oraz teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury [Roland-Lévy, 2004].

Piaget [1992] wyróżnił cztery główne stadia rozwoju intelektualnego dziecka. Uważał on, że poprzez włączanie nowych informacji do powstałych wcześniej schematów poznawczych (proces asymilacji) oraz zmiany w posiadanych już schematach (proces akomodacji) dziecko jest w stanie rozwijać swoje struktury poznawcze. Na tej podstawie wyodrębnił ciąg następujących po sobie etapów rozwoju: od inteligencji sensomotorycznej (0–2 lat), poprzez stadium inteligencji przedoperacyjnej (2–6 lat) oraz stadium operacji konkretnych (6–12 lat), aż do stadium operacji formalnych (12–15 lat). Zdaniem badacza rozwój poznawczy przebiega podobnie jak rozwój inteligencji. Podstawową jednostką inteligentnego zachowania jest schemat jako forma organizacji doświadczenia, podstawa różnego rodzaju działań.

Anna E. Berti i Anna S. Bombi [1988], opierając się na teorii Piageta oraz na podstawie wyników swoich badań, wyróżniły następujące stadia, które dotyczą rozwoju myślenia ekonomicznego dzieci:

- stadium preekonomiczne (3–6) – pojawianie się pierwszych skryptów, które odnoszą się do prostych sytuacji ekonomicznych poznawanych z własnego doświadczenia lub obserwacji osób z najbliższego otoczenia (np. podczas zakupów);
- stadium intuicyjne (6–7) – początek rozumienia zależności pomiędzy zjawiskami i obiektami ekonomicznymi (np. cena – towar – zysk), na tym etapie przy formułowaniu ocen dziecko bierze jedynie pod uwagę zewnętrzne atrybuty obiektów (np. wielkość monety decyduje o jej wartości);
- stadium operacji konkretnych (7–10) – poszerzanie wiedzy o nowe obiekty i zjawiska ekonomiczne (np. funkcje banku, prawo własności czy płacenie podatków), a także poszerzenie istniejących skryptów o nowe informacje;
- stadium operacji formalnych (11–14) – gromadzenie wiedzy dotyczącej funkcji i działania instytucji ekonomicznych, łączenie dotychczas zgromadzonych in-

formacji w wewnętrznym powiązany, coraz bardziej spójny i całościowy system wiedzy.

Rozwój poznawczy, na podstawie którego kształtuje się myślenie ekonomiczne dzieci, z pewnością nie jest jedynie prostym nabywaniem pewnych zdolności, ale wymaga również interakcji dziecka zarówno z osobami, jak i przedmiotami z jego otoczenia [Wojciechowska, 2007]. Wpływ środowiska, w jakim żyje dziecko, mniej zaakcentowany przez Piageta, uwzględnił właśnie w swojej teorii społecznego uczenia się Bandura [1969]. Badacz położył nacisk na fakt, że znaczna część wiedzy zdobywanej przez człowieka to efekt obserwowania innych ludzi (modeli społecznych) i zapamiętywania ich zachowań. Zachowania innych osób, które można zaobserwować i zapamiętać, stają się w przyszłości wskazówką dla własnych działań. Bandura podkreśla tym samym poznawcze podejście do zdobywania przez dzieci nowej wiedzy i umiejętności. Teoria ta nie wyklucza jednak podejścia behawioralnego, w którym uczenie się jest związane ze wzmocnieniami oraz karami. Doświadczanie przez dziecko pozytywnych konsekwencji jego zachowań wzmocni ich wystąpienie w przyszłości, a negatywnych – spowoduje ich wygaszenie. Równocześnie można zaznaczyć aktywną rolę dzieci w opisywanym procesie, ponieważ są one nie tylko odbiorcami bodźców ze środowiska, ale również kształtują je swoim zachowaniem [Goszczyńska, Kołodziej, Trzcińska, 2012].

Badania nad socjalizacją ekonomiczną przeprowadzono w różnych krajach, a uzyskane przez badaczy wyniki różnią się między sobą nieznacznie, jeżeli chodzi o liczbę wyróżnianych stadiów oraz wiek dzieci osiągających dane stadium rozwojowe [Goszczyńska, Kołodziej, Trzcińska, 2012]. Badacze wyciągają te same wnioski dotyczące kolejności stadiów, zaznaczają jedynie różnice co do szybkości, z jaką dzieci przechodzą z jednego stadium do drugiego. Podkreślają oni niezwykle ważny wpływ doświadczeń dzieci, które zdobywają one w trakcie prowadzenia działań ekonomicznych. Adrian Furnham [1999] uważa, że wczesne wdrażanie dzieci do udziału w codziennych zadaniach domowych powoduje, że szybciej poznają one pojęcia ekonomiczne oraz pojmują złożone zjawiska społeczne. Z kolei liczne międzynarodowe badania z zakresu socjalizacji finansowej dzieci prowadzą do dalszych wniosków.

Dzieci w wieku 3–4 lat nie rozumieją zupełnie pojęcia pieniądza, natomiast 4–5-letnie wskazują, że pieniądze służą do płacenia i są konieczne, aby coś kupić. W tym wieku rozróżniają już poszczególne monety, ale uważają także, że za jeden przedmiot należy zapłacić jedną monetę. 5–6-latki rozumieją pojęcie ceny, nie wiedzą jednak jeszcze, czym jest reszta, i twierdzą, że w sklepie trzeba mieć dokładnie tyle pieniędzy, ile kosztuje towar. Dzieci 6–8-letnie mają świadomość, że sprzedawcy można dać więcej pieniędzy i otrzymać od niego resztę. Ostatni poziom rozwoju osiągają dzieci 8–12-letnie, które posiadają już pełną znajomość systemu monetarnego oraz zasad transakcji wymiany [Berti, Bombi, 1988]. Powyż-

sze dane z pewnością należy uwzględnić, wprowadzając w życie dziecka pierwsze zasady ekonomii.

Nauka oszczędzania to niewątpliwie ważny proces, wpływający na jakość życia człowieka. Jak już wspomniano, to właśnie doświadczenia z dzieciństwa kształtują postawy przyszłych konsumentów. Zmienne demograficzne oraz styl wychowania są głównymi czynnikami wymienianymi przez badaczy jako te, które mają wpływ na poziom oszczędzania. Pośród zmiennych demograficznych wyróżnia się wiek oraz płeć dziecka, status społeczno-ekonomiczny rodziny, a także miejsce zamieszkania.

Wyniki badań pokazują, że dzieci starsze są w stanie zaoszczędzić więcej pieniędzy niż młodsze. Zgodnie z prawami rozwoju człowieka starsze potrafią lepiej przewidywać swoje wydatki oraz zastosować złożone strategie dotyczące oszczędzania [Otto i in., 2006]. Wiąże się to również z tym, że otrzymują większą kwotę kieszonkowego. Podkreślając rolę płci, podaje się, że to chłopcy otrzymują więcej pieniędzy niż dziewczynki [Furnham, Thomas, 1984; Furnham, 1999]. Wpływ na oszczędzanie dzieci ma także status materialny rodziny. Badacze dowiedli, że dzieci z rodzin robotniczych otrzymywały większe kieszonkowe, potrafiły jednak zaoszczędzić mniej niż ich rówieśnicy z rodzin o wyższym statusie ekonomicznym. Dzieciom z rodzin bogatszych rodzice dawali pieniądze częściej, wysokość kwot natomiast zbliżała się do kwot kieszonkowego dzieci z rodzin o niższym statusie ekonomicznym [Mortimer i in., 1994].

Styl wychowania ekonomicznego również wpływa na oszczędzanie przez dzieci. Furnham [1999] wykazał w swoich badaniach, że większość rodziców uważa za słuszne dawanie swoim dzieciom kieszonkowego oraz zachęcanie ich do oszczędzania. Za najlepszy czas dawania kieszonkowego uznał wiek sześciu lat, stwierdzając jednocześnie, że wraz z wiekiem kwota powinna rosnąć. Jak się okazuje, regularne wypłacanie pewnej kwoty pieniędzy dzieciom nie jest zjawiskiem powszechnym we wszystkich krajach. Paul Webley [2003] wskazuje, że dzieci mieszkające w Grecji i we Włoszech rzadziej dostają kieszonkowe. Większość danych dotyczących opisywanego tematu pochodzi z Wielkiej Brytanii [Furnham, Thomas, 1984; Furnham, 1999], Francji [Lassarre, 1996] oraz USA [Miller, Yung, 1990; Mortimer i in., 1994]. Wykazują one, że rodzice najczęściej rozpoczynają dawać swoim dzieciom kieszonkowe, kiedy kończą one 5–8 lat.

W latach osiemdziesiątych XX w. przeprowadzono badania dotyczące rozumienia przez dzieci funkcjonowania banków [Berti, Bombi, 1988]. Wyróżniono wówczas w rozwoju poznawczym dzieci kilka następujących po sobie etapów rozumienia działania banków. Stwierdzono, że początkowo dzieci postrzegają bank jako nieograniczone źródło pieniędzy, poprzez traktowanie tej instytucji jako „supersejfu”, który ma chronić pieniądze. Następnie traktują go jako miejsce, z którego można pożyczyć pieniądze lub ulokować je w nim, a następnie jako instytucję,

której celem jest tworzenie zysku. Badania przeprowadzone na gruncie polskim potwierdziły, że dzieci gromadzą wiedzę odnośnie bankowości stopniowo od lat przedszkolnych, przechodząc do pełnego rozumienia zasad funkcjonowania banku [Rudzińska-Wojciechowska, Trzcicka, Maison, 2011].

Problemem postrzegania i wyjaśniania przez dzieci i młodzież nierówności społecznych w Polsce zajmowali się m.in. Agnieszka Pietrzyk i Renata Stefańska-Klar [1997], Małgorzata Górnik-Durose [1999], a także Justyna Bartosiewicz [2000]. Zdaniem badaczy, dzieci szybko uczą się odróżniać dwie grupy społeczne: biednych i bogatych. Opisując je, początkowo posługują się jedynie cechami zewnętrznymi statusu majątkowego (np. wygląd, posiadanie dóbr). Wraz z wiekiem w swoich opisach zawierają bardziej szczegółowe wyznaczniki nierówności społecznych: dostrzegają przyczyny ubóstwa, wykazują wyższy stopień akceptacji nierówności majątkowych występujących w społeczeństwie, oczekują również, że państwo będzie pomagać biednym.

Podstawowymi źródłami wiedzy ekonomicznej dzieci są rodzina oraz osoby znaczące, rówieśnicy, media oraz instytucjonalne formy edukacji [Kupisiewicz, 2004; Sobieraj, 2013]. Dzieci zdobywają wiedzę na temat ekonomii, obserwując zachowania dorosłych. Badania dowodzą, że zachowania rodziców, ich styl wychowawczy, wykształcenie oraz wykonywane czynności zawodowe decydują o jakości i poziomie wiedzy ekonomicznej ich dzieci. Zachęcanie do oszczędzania, wspólne ustalanie rodzinnego budżetu domowego oraz tworzenie list zakupów i ich robienie, a także uczestniczenie dziecka w dyskusjach o wydatkach domowych, kredytach i ubezpieczeniach w dużym stopniu wpływają na proces socjalizacji ekonomicznej. Obserwując codzienne życie rodzinne, w świadomości dzieci kształtują się wzorce tworzenia i korzystania z zasobów finansowych. Wraz z rozwojem dzieci rolę modelu przejmują w znacznej części rówieśnicy.

Czynnikiem wpływającym na rozwój wiedzy ekonomicznej jest także przekaz medialny (przede wszystkim reklamowy). Socjalizacja ekonomiczna następująca w ten sposób może jednak prowadzić do powstania w świadomości dzieci zafalszowanego obrazu świata [Sobieraj, 2013]. Inny niezwykle ważny czynnik w procesie zdobywania wiedzy ekonomicznej to edukacja instytucjonalna. Najstarszą z form kształcenia ekonomicznego dzieci poniżej 13. roku życia są szkolne kasy oszczędnościowe (SKO), których patronem jest Bank PKO BP. Dostępne są także inne programy, takie jak: audycja radiowa „SKO w Radiu Dzieciom” (Program 1 Polskiego Radia), „Moje finanse” (Fundacja Kronenberga) czy konkurs „Z klasy do klasy” („Gazeta Wyborcza”) [Kupisiewicz, 2004; Sobieraj, 2013]. Należy również wskazać na inicjatywy Narodowego Banku Polskiego, który wprowadza szereg programów edukacyjnych. Jeden z nich, akademia „Dostępne Finanse”, ma zwiększyć świadomość Polaków dotyczącą korzyści i możliwości płynących z posiadania rachunku bankowego, a także zachęcić do aktywnego korzystania

z nowoczesnych instrumentów płatniczych, takich jak karty płatnicze i bankowość elektroniczna. Kolejną ofertą edukacyjną banku centralnego skierowaną do młodzieży i dorosłych jest NBPportal.pl. Narodowy Bank Polski współfinansuje także dodatki do czasopism, które uczą m.in. przedsiębiorczości, planowania domowego budżetu, przedstawiają możliwości prowadzenia własnej działalności gospodarczej, tłumaczą, na czym polega obrót bezgotówkowy i jakie płyną korzyści z używania kart płatniczych [NBP, 2015].

2. Życie gospodarcze a socjalizacja ekonomiczna

Podstawową cechą życia gospodarczego jest jego ciągła zmienność, co wymusza na jednostkach konieczność dostosowywania się do jego nowych uwarunkowań. Można jednakże zauważyć w nim także pewne silne tendencje, takie jak internacjonalizacja procesów gospodarczych czy istotny wzrost znaczenia sfery finansowej w gospodarce światowej. Umieędzynarodowienie życia gospodarczego przybiera różnorodne formy: od internacjonalizacji rynków (towarów, usług, czynników wytwórczych, szczególnie siły roboczej, kapitału i pieniądza, wiedzy technologicznej) przez efekty uboczne rozwoju społeczno-gospodarczego (np. po stronie konsumpcji upowszechnienie się różnorodnych wzorców konsumpcji) po umieędzynarodowienie instytucji, organizacji i instrumentów polityki ekonomicznej (np. banków czy niebankowych instytucji finansowych) [Misala, 2009]. Zdaniem wielu naukowców współczesna gospodarka światowa stopniowo traci swój tradycyjny kształt, oparty na międzygałęziowym podziale pracy i narodowych podmiotach gospodarczych, stając się gospodarką coraz bardziej umieędzynarodowioną (co prowadzi do jej globalizacji).

Internacjonalizacja działalności firm, sprzedających swoje produkty i usługi na całym świecie, przyczyniła się z kolei do globalizacji rynków finansowych, gdyż ze strony przedsiębiorstw działających w skali ponadkrajowej pojawiła się potrzeba dostępu do różnych źródeł finansowania oraz ułatwienia im przeprowadzania transakcji międzynarodowych [Kalinowski, 2013]. Z kolei intensyfikacja przepływów z tytułu różnych operacji finansowych w skali międzynarodowej spowodowała istotny rozwój sfery finansowej gospodarki światowej. Współcześnie relacja aktywów finansowych do światowego PKB przekracza 100%, a dynamika wzrostu obrotów na światowym rynku finansowym przewyższa tempo wzrostu PKB. System finansowy rozwija się zdecydowanie szybciej niż cała gospodarka światowa. Można zatem mówić o jej „ufinansowieniu” (*financialization*), czyli o „rosnącej roli motywacji finansowych, rynków finansowych i instytucji finansowych w funkcjonowaniu krajowych i międzynarodowych gospodarek” [Jajuga, 2014].

Skutkiem występowania tych tendencji jest większa współzależność gospodarek poszczególnych krajów oraz zależność sfery realnej od finansowej. Cykle koniunkturalne przenoszą się w skali międzynarodowej, a negatywne zjawiska w systemie finansowym wpływają hamująco na rozwój gospodarczy (kryzys finansowy wywołuje dekonunkturę gospodarczą).

We współczesnym systemie finansowym można zauważyć kilka charakterystycznych zjawisk, m.in. silny pozytywny wpływ na jego rozwój nowych technologii ułatwiających zawieranie transakcji (m.in. nowe kanały dystrybucji produktów instytucji finansowych), wzrost znaczenia stabilności finansowej na skutek rosnącego ryzyka systemowego czy transfer ryzyka do gospodarstw domowych [Jajuga, 2014]. Warto także wskazać na wysoką płynność rynków finansowych z uwagi na obecność inwestorów zagranicznych [Sławiński, 2006]. Takie tendencje są nie bez znaczenia dla zarządzania finansami osobistymi przez osobę indywidualną i oddziałują na wszystkie podstawowe obszary jej osobistego planowania finansowego, czyli na: zarządzanie płynnością (krótkoterminowe decyzje inwestycyjne i w zakresie pozyskania kapitału, dokonywane w celu zabezpieczenia spłaty bieżących zobowiązań), inwestowanie (długoterminowe decyzje inwestycyjne), finansowanie (szczególnie decyzje dotyczące kredytów konsumpcyjnych i mieszkaniowych) oraz zabezpieczenie kapitału (głównie decyzje dotyczące ubezpieczeń na życie, majątkowych oraz tworzenia kapitału emerytalnego) [Jajuga, 2008].

„Ufinansowanie” życia gospodarczego (w warunkach rosnącej zamożności społeczeństw) oraz obecne tendencje w bankowości oraz na rynkach finansowych skłaniają do postawienia tezy o potrzebie lepszej finansowej socjalizacji dzieci i młodzieży. Odbywa się ona w przypadku każdej jednostki „mimochoodem”, poprzez obserwację zachowań innych członków rodziny czy społeczeństwa oraz w ramach własnej aktywności finansowej. Współcześnie, z uwagi na wspomniane ufinansowanie gospodarki światowej, konieczne wydaje się podejmowanie celowych działań edukacyjnych i to na różnych etapach rozwoju dziecka. Mogą one następować w rodzinie oraz w postaci bardziej zinstytucjonalizowanej, za pomocą różnych metod dostosowanych do wieku dziecka. Jedną z nich, możliwą do zastosowania już w przypadku dzieci najmłodszych, jest kontrakt behawioralny.

3. Kontrakt behawioralny jako metoda socjalizacji finansowej

Kontrakt behawioralny (*behavioral contract*) to umowa, którą zawierają dwie strony (zazwyczaj dziecko oraz osoby dorosłe: rodzic/terapeuta). Dotyczy on określonego zachowania dziecka i konsekwencji jego angażowania się w nie

(bądź nie). Zawiera on jasno sprecyzowane opisy zachowań poddawanych modyfikacji oraz wzmocnień („nagród”) dostępnych po wykonaniu określonych zadań wymienionych w umowie. W umowie wyszczególnia się zarówno zachowania pożądane, których częstość ma być zwiększona, jak i zachowania niepożądane, których częstość ma ulec ograniczeniu [Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010]. Zawierając kontrakt, należy określić zadania, jakie dziecko musi wykonać w celu uzyskania określonego wzmocnienia. Zasady są jasno określone – zadanie wykonane gwarantuje uzyskanie „nagrody”, niewykonane powoduje jej brak. Przed przystąpieniem do wykonania zadań kontraktowych rodzic przedstawia dziecku zasady kontraktu. Następnie wspólnie z zainteresowanymi stronami dziecko podpisuje się pod nim. Oczywiście wcześniej rodzice upewniają się, czy dziecko zrozumiało zasady rządzące obustronną umową. Kontrakt ma formę graficzną. Jest to tabela, której kolumny podzielone są na dni tygodnia, a w wierszach umieszczone są ikony przedstawiające dane zadanie bądź jego krótki opis (wersja dla dzieci starszych).

Kontrakt rozlicza się zazwyczaj w systemie tygodniowym, a dziecko na początku ustala z rodzicem wzmocnienie („nagrodę”), które otrzyma po zakończeniu danego tygodnia. Wzmocnienie pochodzi z wcześniej ustalonej puli nagród. Do puli tej zwykle bywają włączone wyjścia do ulubionej restauracji, kina i na basen czy wreszcie określona kwota pieniędzy. Wartości każdej z nagród są przybliżone. Symbol bądź zdjęcie danej nagrody po wybraniu przez dziecko nakleja się na tabelę, w odpowiednio przeznaczonym do tego polu. W obszarze oznaczającym dane zadanie dziecko wkleja żeton (np. rysunek ulubionej postaci) bądź inaczej oznacza wykonane przez siebie zadanie. Każdy z żetonów pełni funkcję wzmocnienia pośredniego w stosunku do wybranego z puli nagród. W danym tygodniu każde z pól zadaniowych musi być wypełnione żetonem, w przeciwnym wypadku dziecko nie otrzymuje nagrody. To rodzice jednak kontrolują przebieg umowy – mogą zdecydować o tym, że dziecko, które nie wykonało zadania, ma możliwość wykonania dodatkowej pracy. Nie może to być jednak sytuacja dla dziecka przewidywalna. Należy wspomnieć także, że dziecko musi doświadczyć konsekwencji w przypadku niewypełnienia zadań, czyli braku nagrody. Zebrane przez siebie żetony dziecko wymienia na wybraną wcześniej nagrodę, która ma odgrywać rolę wzmocnienia pozytywnego zachowań pożądanych. Rodzaj kontraktu zależy od wieku dziecka. Dzieci młodsze otrzymują wzmocnienie już po jednym dniu, następnie po trzech, pięciu itp. W miarę czynienia przez dziecko postępów wzmocnienie odracza się w czasie, co oznacza, że otrzymuje ono nagrodę po dłuższym okresie, tak aby nauczyło się wykonywać codzienne czynności z odroczonym skutkiem w postaci wzmocnień.

W codziennym życiu dzieci mają niewątpliwie dostęp do różnych przyjemności. Bez względu na ich zachowanie rodzice często kupują im zabawki, słody-

cze czy też zabierają je w atrakcyjne miejsca. Kiedy dzieci zachowują się w sposób niepożądany, rodzice potrafią często informować je o tym, że z powodu swojego niepoprawnego zachowania nie otrzymają nagród, ale często nie są konsekwentni. Wzmacnia to u dzieci niepożądane zachowania – uczą się one, że „opłaca się” nie wykonywać poleceń rodziców, ponieważ i tak otrzymają to, czego pragną. Kontrakt ma pomóc rodzicom i dzieciom określić przejrzyste zasady stosowania wzmocnień. Dzięki kontraktowi rodzice są w stanie lepiej kontrolować zachowanie dzieci, a używanie w kontraktach pieniędzy jako nagrody wzmacnia zachowania pożądane, wprowadzając dziecko w świat ekonomii oraz planowania finansowego. W ten sposób może ono dodatkowo samodzielnie zarządzać pieniędzmi i poznawać ich wartość. Z pomocą rodziców wkracza w świat oszczędzania. Sugerując dzieciom, że te, chcąc zdobyć rzecz cenną, muszą odroczyć swoje oczekiwania, dorośli motywują i uczą je odkładania pieniędzy.

Należy również wspomnieć o tym, że często dzieciom otrzymującym kieszonkowe rodzice w ramach kary „obcinają” je, jeśli się one niepoprawnie zachowują, licząc na zmniejszenie częstotliwości występowania owych zachowań w przyszłości. Obserwacja zachowań dzieci (i to bez względu na wiek) prowadzi jednak do wniosków, że dużo większą skuteczność osiągają jednak procedury wykorzystujące właśnie wzmocnienia pozytywne aniżeli kary.

Podsumowanie

Umiędzynarodowienie poszczególnych gospodarek, następujące w wielu obszarach i prowadzące do globalizacji gospodarki światowej, oraz „ufinansowanie” tej ostatniej wyznaczają kierunki współczesnej socjalizacji ekonomicznej. Intensywność tych procesów powoduje, że dojrzewanie ekonomiczne jednostki, czyli jej wdrażanie się do życia gospodarczego, staje się dla jej późniejszej egzystencji istotniejsze niż kiedykolwiek wcześniej. Dlatego tak ważne jest, aby proces edukacji ekonomicznej rozpoczął się już w grupie dzieci w wieku przedszkolnym. Jak pokazują badania (również na polskich dzieciach), najważniejszym czynnikiem wpływającym na rozwój na tym etapie jest rodzina, która w sposób nieświadomy, ale również zamierzony, może zainteresować młodego człowieka podstawowymi prawami ekonomii. Rozpoczyna się wówczas socjalizacja finansowa jednostki, a jedną z niezwykle skutecznych metod, które może zastosować rodzic, aby nauczyć dziecko oszczędzania (a jednocześnie wzmocnić u niego pożądane zachowania), jest kontrakt behawioralny. Jak wykazują badania, wiedza dzieci jest wówczas fragmentaryczna, lecz już w wieku szkolnym proces socjalizacji ekonomicznej (w tym finansowej) ulega intensyfikacji z uwagi na samodzielną aktywność ekonomiczną dziecka (przechodzi ono z poziomu przed-

operacyjnego do etapu operacji konkretnych). Źródła wiedzy ekonomicznej, kształtujące przebieg tego procesu w przypadku poszczególnych jednostek, także ulegają istotnemu zróżnicowaniu. Badania polskich dzieci dowodzą jednak, że o ile dość wcześnie otrzymują one pieniądze na własne wydatki, to rodzice wykazują często bierną postawę w zakresie ich edukacji (m.in. incydentalnie dyskutują z nimi na tematy finansowe i nie są systematyczni i konsekwentni w sprawach związanych z wypłatą kieszonkowego) [Goszczyńska, Kołodziej, Trzcicka, 2012]. W warunkach często zafałszowanego przekazu kreowanego w reklamach (np. ofert pożyczkowych różnych instytucji finansowych) i braku reakcji na niego ze strony rodziców rodzi się niebezpieczeństwo kształtowania u młodych ludzi nieprawidłowych postaw. Dlatego coraz ważniejsze staje się instytucjonalne kształcenie w celu formowania u dzieci obiektywnego obrazu. Rola takiego czynnika socjalizacji ekonomicznej powinna rosnąć.

Instytucjonalne formy edukacji ekonomicznej można wprowadzić już w przypadku najmłodszych dzieci na terenie placówki oświatowej lub poza nią. W podstawie programowej wychowania przedszkolnego w Polsce znalazły się zapisy dotyczące konieczności socjalizacji w ogóle. Jako cele wychowania przedszkolnego wymieniono m.in. „rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi” oraz „budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym”. Aby je osiągnąć, przedszkole ma za zadanie „kształtować umiejętności społeczne dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych” oraz „wspomagać umiejętności komunikacyjne dzieci”. Dziecko kończące wychowanie przedszkolne powinno „przestrzegać reguł obowiązujących [...] w świecie dorosłych”, „w miarę samodzielnie radzić sobie w sytuacjach życiowych i próbować przewidywać skutki swoich zachowań”, „wiedzieć, że nie należy chwalić się bogactwem”, „znać ważniejsze instytucje i orientować się w rolach społecznych pełnionych przez ważne osoby”, „wiedzieć, że Polska należy do UE” [Rozporządzenie].

Bibliografia

- Bandura A., 1969, *Social learning Theory of Identificatory Processes*, [w:] *Handbook of Socialization Theory and Research*, ed. D.A. Goslin, Rand McNally & Co, Chicago.
- Bartosiewicz J., 2000, *Postrzeganie nierówności ekonomicznej przez dzieci i młodzież z warszawskich szkół, niepublikowana praca empiryczna*, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Bąbel P., Suchowierska M., Ostaszewski P., 2010, *Analiza zachowania od A do Z*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Berti A.E., Bombi A.S., 1988, *The child's construction of economics*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Bromboszcz E., 1994, *Socjalizacja ekonomiczna dzieci*, [w:] *Wprowadzenie do psychologii ekonomicznej*, red. M. Pietras, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Furnham A., 1999, *Economic socialization. A study of adult's perception and uses of allowance (pocket money) to educate children*, *British Journal of Developmental Psychology*, no. 17.
- Furnham A., Thomas P., 1984, *Pocket money. A study of economic education*, *British Journal of Developmental Psychology*, no. 2.
- Giddens A., 2005, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Goszczyńska M., 2010, *Transformacja ekonomiczna w umysłach i zachowaniach Polaków*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Goszczyńska M., Kołodziej S., Trzcicka A., 2012, *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, Difin, Warszawa.
- Górnik-Durose M., 1999, *Dominant social representation or bitter personal experience. Perception of the poor and the rich by Polish teenagers*, *Polish Psychological Bulletin*, no. 30.
- Jajuga K., 2014, *Funkcjonowanie rynków finansowych – nowe mechanizmy czy deja vu?*, <http://www.sii.org.pl> [dostęp: 30.03.2015].
- Jajuga K., Jajuga T., 2008, *Inwestycje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kalinowski M., 2013, *Procesy globalizacji na rynkach finansowych – szanse i zagrożenia*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego – Finanse. Rynki finansowe. Ubezpieczenia*, nr 62.
- Kołodziejczyk A., 2012, *Trzy podejścia do wyjaśnienia natury procesu socjalizacji konsumenckiej*, *Psychologia Społeczna*, nr 3.
- Kupisiewicz M., 2004, *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Lassarre D., 1996, *Consumer education in French families and schools*, [w:] *Economic socialization*, ed. P. Lunt, A. Furnham, Elgar, Cheltenham.
- Miller J., Yung S., 1990, *The role of allowances in adolescent socialization*, *Youth and Society*, vol. 22, no. 2.
- Misala J., 2009, *Nowe zjawiska i tendencje w gospodarce światowej*, *Zeszyty Naukowe Kolegium Gospodarki Światowej*, nr 26.
- Mortimer J.T., Dennehy K., Lee C., Finch M., 1994, *Economic socialization in the American Family. The prevalence, distribution and consequences of allowance arrangements*, *Family Relations*, no. 43.
- NBP, 2015, <http://www.nbp.pl> [dostęp: 22.03.2015].
- Otto A.M.C., Schots P.A.M., Westerman J.A.J., Webley P., 2006, *Children's use of saving strategies. An experimental approach*, *Journal of Economic Psychology*, no. 27.
- Piaget J., 1992, *Mowa i myślenie u dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pietrzyk A., Stefańska-Klar R., 1997, *Doświadczenie ubóstwa przez dzieci*, [w:] *Wokół ubóstwa dzieci*, red. A. Pietrzyk, L. Gruszczyński, UNDP, Katowice.
- Roland-Lévy Ch., 2004, *W jaki sposób nabywamy pojęcia i wartości ekonomiczne?*, [w:] *Psychologia ekonomiczna*, red. T. Tyszka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2014, poz. 803.

- Rudzińska-Wojciechowska J., Trzcńska A., Maison D., 2011, *Co dzieci wiedzą o bankach? Rozwój rozumienia zasad funkcjonowania banków u dzieci w wieku 4–12 lat*, Ruch Pedagogiczny, nr 5/6.
- Sławiński A., 2006, *Rynki finansowe*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Sobieraj W., 2013, *Socjalizacja ekonomiczna dzieci jako czynnik rozwoju kapitału ludzkiego*, Nauki Społeczne, nr 2.
- Sztompka P., 2005, *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Trzcńska A., 2012, *Socjalizacja ekonomiczna i cechy indywidualne jako determinanty postaw i zachowań oszczędnościowych młodzieży*, rozprawa doktorska, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Webley P., 2003, *Children's Understanding of Economics*, [w:] *Children's of Society*, ed. M. Barrett, E. Buchanan-Barrow, Psychology Press, Hove.
- Wojciechowska L., 2007, *Świat pieniądza w oczach dziecka. Rozumienie przez dzieci procesów ekonomicznych doświadczanych w rodzinie*, [w:] *Rozważania o rozwoju i wychowaniu*, red. M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll-Wiśniewska, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.