

Anna Wiłkomirska

STYLE WYCHOWANIA

a rozbieżność między
samoocenami i standardami
osobistymi wychowanków
dawnych domów dziecka



STYLE WYCHOWANIA

ARCHIWA
WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO

Anna Wiłkomirska

STYLE WYCHOWANIA

a rozbieżność między
samoocenami i standardami
osobistymi wychowanków
dawnych domów dziecka



Recenzenci

Grażyna Gajewska

Bożena Matyjas

Redaktor prowadzący

Ewa Wyszynska

Redakcja

Krystyna Komorowska

Redakcja techniczna

Maryla Broda

Korekta

Magdalena Orczykowska

Projekt okładki i stron tytułowych

Anna Gogolewska

Ilustracja na okładce

Dedraw Studio / Shutterstock

Skład i łamanie

Marcin Szcześniak

Publikacja dofinansowana przez Wydział Pedagogiczny UW

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 PL (CC BY 3.0 PL) (pełna treść wzorca dostępna pod adresem: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/legalcode>).

Anna Wilkomirska ORCID 0000-0002-2413-245X, Uniwersytet Warszawski

ISBN 978-83-235-6619-9 (druk)

ISBN 978-83-235-6620-5 (pdf online)

ISBN 978-83-235-6621-2 (e-pub)

ISBN 978-83-235-6622-9 (mobi)

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7

e-mail: wuw@uw.edu.pl

księgarnia internetowa: www.wuw.pl

Wydanie 1, Warszawa 2025

Spis treści

Wprowadzenie. Kierunek przekształceń dawnych domów dziecka	7
Wstęp	17

CZĘŚĆ I. Teoretyczne podstawy problematyki badań

ROZDZIAŁ 1. Postawy interpersonalne i uwarunkowania ich spostrzegania ..	23
1.1. Postawy interpersonalne	23
1.2. Obraz innych osób	26
ROZDZIAŁ 2. Style wychowania w interakcji wychowawczej	33
ROZDZIAŁ 3. Znaczenie stosunku emocjonalnego w interakcji wychowawczej	42
ROZDZIAŁ 4. Metody nagradzania i karania	49
ROZDZIAŁ 5. Samooceny i standardy osobiste	59
5.1. Samooceny	59
5.2. Standardy osobiste	71
ROZDZIAŁ 6. Dom dziecka jako środowisko wychowawcze w świetle założonych zadań i opinii pracujących wychowawców	75

CZĘŚĆ II. Analiza badań własnych

ROZDZIAŁ 7. Założenia badawcze	85
7.1. Charakterystyka podstawowych zmiennych	85
7.2. Problemy, techniki i narzędzia badawcze	88
7.3. Charakterystyka badanej grupy	92
7.4. Organizacja i przebieg badań	95
ROZDZIAŁ 8. Charakterystyka kategorii stylów wychowania – analiza opinii wychowawców i wychowanków	98
8.1. Wewnętrzne zależności pomiędzy charakterystykami kategorii stylu w samoopisach wychowawców	101

8.2. Wewnętrzne zależności pomiędzy charakterystykami kategorii stylu w opisach wychowanków	105
8.3. Zależności między opisami stylów wychowawców i wychowanków	113
ROZDZIAŁ 9. Typologie stylów wychowania	125
ROZDZIAŁ 10. Analiza różnic w charakterystykach stylów opisanych przez partnerów interakcji wychowawczych	136
ROZDZIAŁ 11. Nastawienie emocjonalne do kontynuowania interakcji wychowawczej	146
ROZDZIAŁ 12. Samooceny i standardy osobiste badanych wychowanków ...	154
ROZDZIAŁ 13. Analiza zależności między stylami wychowania a samoocenami i standardami osobistymi	170
Synteza wyników, wnioski końcowe i rekomendacje pedagogiczne	192
Bibliografia	203
Spis tabel	208

Wprowadzenie.

Kierunek przekształceń dawnych domów dziecka

Publikowanie po ponad trzydziestu latach od obrony w 1990 roku pracy doktorskiej pt. *Style wychowania a poziom rozbieżności między samoocenami a standardami osobistymi wychowanków domów dziecka*, napisanej pod kierunkiem Prof. Anny Przećławskiej, ma cel nie tylko archiwalny. Badania przeprowadzone na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku wpisywały się w nurt studiów nad instytucjonalną opieką nad dziećmi w sytuacji silnej dysfunkcji rodziny. Nurt niewielki, skromnie reprezentowany w szerokim zakresie badań pedagogicznych ze względu na wielorakie trudności w dostępie do podmiotów i miejsc badania oraz silne obawy o spełnienie etycznych standardów niezwiększania traumy wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych. Mimo upływu lat badania sformalizowanego obszaru pracy opiekuńczej pozostają bardzo nieliczne. Więcej publikacji powstało na temat samego instytucjonalnego systemu opieki, dziś pieczy zastępczej, i jej istotnych reform w ostatnich dekadach, zwłaszcza na przełomie wieków, kiedy po zmianie ustroju rozpoczęto proces reformowania całego systemu. Wśród takich teoretyczno-postulatywnych opracowań warto wymienić książkę *Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka* pod redakcją Zdzisława Dąbrowskiego wydaną w 1997 roku, w trakcie gorących dyskusji nad systemem instytucjonalnej opieki w Polsce. Monografia obejmuje szereg zagadnień, kompleksowo traktujących problematykę funkcjonowania domów dziecka, od metodyki opieki i wychowania po kwestie zarządzania placówkami. Ze względu na przedmiot badań prezentowanych w mojej rozprawie doktorskiej za interesujący uznaję rozdział poświęcony atmosferze życia w domu dziecka. Dąbrowski wyraźnie podkreśla związek między atmosferą a postawami opiekuńczymi wychowawców. Wśród cech pozytywnych wyróżnia akceptację każdego wychowanka takiego, jaki jest, życzliwość, liczenie się z osobowością i indywidualnością podopiecznych, nastawienie na zaspokajanie ich potrzeb, zachowanie zdrowego rozsądku

i partnerskość. Odrzuca natomiast postawy charakteryzujące się unikaniem czynności opiekuńczych lub nadopiekuńczością oraz ograniczaniem przedmiotowych potrzeb czy ich zaspokajania, dystansem służbowym, dominacją, nadmierną surowością i zrzucaniem z siebie odpowiedzialności lub obarczaniem winą za niepowodzenia wychowanka.

Czy proces zmian w systemie opieki instytucjonalnej zdezaktualizował prezentowane wyniki badań? Z racji znacznej modernizacji domów dziecka niemożliwe byłoby ich powtórzenie, także same domy dziecka, w których prowadzone były badania, zniknęły z mapy Warszawy. Jednak ze względu na kluczową rolę więzi w procesie wychowania oraz odmienny charakter interakcji wychowawczej z osobami niebędącymi biologiczną rodziną sam przedmiot badania pozostaje aktualny. Dzisiaj w zapisach prawnych nie znajdziemy określenia „dom dziecka”, zostało zastąpione nazwą „placówka socjalizacyjna”. Przede wszystkim jednak zmieniły się zasady funkcjonowania systemu opieki nad małoletnimi, nazywanego od roku 2011 pieczę zastępczą (także w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym). W latach poprzedzających napisanie doktoratu pracę domów dziecka regulowała ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z roku 1961, zgodnie z zapisami której socjalistyczne zasady współżycia nakazywały państwu pomoc pracującym rodzicom w zapewnieniu dzieciom opieki wychowawczej. Placówki opiekuńczo-wychowawcze mogły być prowadzone przez inne resorty za zgodą Ministra Oświaty, ale zdarzało się to bardzo rzadko. W placówkach opiekuńczych – domach dziecka, pogotowiach opiekuńczych i specjalnych ośrodkach wychowawczych – dziećmi opiekowali się nauczyciele-wychowawcy. Już w latach siedemdziesiątych poddano krytyce jakość wychowania w placówkach instytucjonalnych (Szczepański 1973). Promowana była idea rodzin zastępczych i takich regulacji prawnych, które sprzyjałyby wspieraniu rodzin, przełamywaniu ich dysfunkcjonalności (Kolankiewicz 2022). W kolejnych aktach prawnych określono nowe zasady proporcji między wychowankami a wychowawcami. W placówkach, których liczba podopiecznych przekraczała 50 osób, powstał nowy etat pedagoga, który wspierał pracowników w kwestiach socjalnych, a gdy liczba wychowanków była większa od 100 osób, zatrudniany był także psycholog. Przepisy te obowiązywały do końca lat dziewięćdziesiątych.

Po przełomie ustrojowym, na początku lat dziewięćdziesiątych rozpoczęto integrację systemu opieki nad dziećmi. Na podstawie rozporządzenia z 1993 roku domy małych dzieci, podlegające resortowi opieki zdrowotnej nad matką i dzieckiem, włączono do systemu oświaty i wychowania. Zmiany służyły unikaniu zarówno rozdzielania rodzeństw, jak i przenoszenia dzieci, które ukończyły już 3 lata, do innej placówki.

W 1994 roku wydane zostało rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych. Ze względu na przyczynę umieszczenia, czyli głównie dysfunkcjonalność rodzin, w ramach reformy administracyjnej kraju przeniesiono system opieki nad dziećmi z resortu oświaty do systemu pomocy społecznej (po kilku latach placówki resocjalizacyjne powróciły do systemu oświaty). Pracownicy socjalni stali się odpowiedzialni za współpracę placówki ze środowiskiem rodzinnym w myśl idei łączenia pracy wychowawczej z pracą socjalną, prowadzącą do reintegracji rodziny.

W rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 1 września 2000 roku w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych wskazano zasady pracy wychowawczej. Były to: troska o dobro dziecka i respektowanie jego praw, wspieranie rozwoju, umożliwianie kontaktów z rodziną. Poza pracą w grupie wychowawców zobowiązano do indywidualnej pracy z wychowanymi. Funkcjonujące dotychczas plany pracy grupowej zastąpiono planami indywidualnymi. Wprowadzono nowy dokument – kartę pobytu dziecka, opisującą sytuację i comiesięczne postępy każdego wychowanka, a wychowawca był zobowiązany do utrzymywania kontaktów z rodziną dziecka, w tym do uzgadniania decyzji dotyczących dziecka z jego rodzicami.

W miejsce istniejących dotychczas komisji rekrutacyjnych stworzono zespoły do spraw okresowej oceny sytuacji dziecka, które nie rzadziej niż co pół roku powinny sprawdzać sytuację każdego dziecka i w zależności od potrzeb modyfikować plany pracy i oceniać zasadność dalszego pobytu dziecka w placówce.

W placówkach pracownik socjalny, pedagog i wychowawca stali się wspólnie odpowiedzialni za pracę z rodziną, by podnosić jej kompetencje wychowawcze. Placówki zostały zobowiązane do ograniczenia wielkości i osiągnięcia limitu 30 miejsc, reorganizacji przestrzeni, aby pokoje dla dzieci były maksymalnie pięćosobowe, a łazienki zapewniały intymność, co miało nastąpić do końca 2006 roku. Każdemu dziecku przyznano prawo do kieszonkowego, własną szafkę oraz miejsce do nauki i odpoczynku. Tych wysokich standardów wielu placówkom nie udało się spełnić (także z powodu wolno rosnącej liczby rodzin zastępczych), przez co termin wprowadzenia zmian przesunięto na rok 2012.

W roku 2004 w ustawie o pomocy społecznej zamieszczono odrębny rozdział „Opieka nad rodziną i dzieckiem”, którego zapisy pozwoliły na deinstytucjonalizację systemu i rozwój lokalnych form wspierania rodziny, zwiększanie liczby rodzin zastępczych (przy profesjonalizacji tej formy opieki), co miało służyć ograniczaniu liczby dzieci przebywających w ośrodkach instytucjonalnych (Kolankiewicz 2022).

Kolejne rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z 14 lutego 2005 roku w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych dotyczyło różnych typów placówek: interwencyjnych, rodzinnych, socjalizacyjnych, wielofunkcyjnych i wsparcia dziennego. Stworzono możliwość łączenia zadań socjalizacyjnych i interwencyjnych w placówkach wielofunkcyjnych oraz specjalizowania się placówek w przyjmowaniu dzieci o szczególnych potrzebach. Przy placówkach mogły funkcjonować hostele, dyrektor placówki mógł do 15% miejsc przyjmować dzieci bez skierowania, na prośbę rodziców lub opiekuna prawnego.

W kolejnych aktach prawnych podkreślano, że pobyt w placówce powinien mieć charakter czasowy. Określono też dopuszczalną liczbę wychowanków w placówce, zmniejszając limit miejsc do 14 i wyznaczając termin na dostosowanie placówek do tego limitu do końca 2020 roku. Ustalono, że wychowawca kieruje procesem wychowawczym nie więcej niż ośmiorga dzieci, odpowiada za opracowanie i realizowanie ich indywidualnych planów pracy.

Ten wieloletni proces reform systemu opieki znalazł odzwierciedlenie w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 roku. Pieczę zastępczą zdefiniowano jako „zespół osób, instytucji i działań mających na celu zapewnienie czasowej opieki i wychowania dzieciom w przypadkach niemożności sprawowania opieki i wychowania przez rodziców”, co pokazywało istotną zmianę – nacisk na odbudowywanie i wspieranie rodziny jako podstawowego środowiska wychowawczego.

Zastępowanie dużych domów dziecka małymi placówkami ulokowanymi w lokalnych społecznościach, przy jednoczesnym podnoszeniu wieku dziecka umieszczanego w instytucjonalnej pieczy zastępczej (w 2021 roku – do 10 roku życia), oraz rozwój wielu form opieki socjalnej nawet przy trudnościach realizacji zasadniczo zmieniły ideę i praktykę systemu opieki.

Dokładny opis zmian w systemie opieki od początku lat dziewięćdziesiątych oraz jego współczesny obraz zawarte są w monografii Marii Kolankiewicz *Placówki opiekuńczo-wychowawcze. Historia i współczesność*. Autorka zwraca uwagę na nierozwiązane ciągle problemy, m.in. z usamodzielnianiem wychowanków instytucji opiekuńczych, rozwijaniem ich zainteresowań poznawczych, doradztwem edukacyjnym i zawodowym, przygotowaniem ich do ról rodzinnych, unikaniem zagrożeń.

Niemożliwe byłoby dzisiaj powtórzenie badań, które stały się podstawą publikowanego doktoratu, w celach porównawczych. Niemniej jednak w ostatnich trzydziestu latach podejmowano badania dotyczące podobnej problematyki. W latach dziewięćdziesiątych toczyła się gorąca dyskusja na temat zmian w systemie opieki. Nie tak często argumenty ich przeciwników i zwolenników oparte były na badaniach empirycznych. Jedną z niewielu publikacji, która

będąc głosem badaczy w tej dyskusji, wykorzystuje wyniki zazwyczaj niewielkich studiów empirycznych, jest monografia pod redakcją Marka Heinego i Grażyny Gajewskiej pt. *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*. Z problematyką doktoratu mogą korespondować badania Grażyny Czereddeckiej (1999) dotyczące zaspokajania potrzeb więzi emocjonalnej (w tym przynależności i akceptacji). Badania zostały przeprowadzone wśród 100 wychowanków czterech domów dziecka w ówczesnych województwach przemyskim i krośnieńskim. Autorka konkluduje, że same cechy instytucji, jaką jest dom dziecka, sprawiają, że nie można w tym miejscu stworzyć warunków dla zaspokojenia poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i przynależności oraz rozwoju więzi uczuciowych. Większość prezentowanych wyników badań dotyczących różnych aspektów funkcjonowania instytucji domów dziecka oraz ich wychowanków wskazuje na niedostateczność tego środowiska w kompensacji zjawiska sieroctwa społecznego. Prowadzone studia zazwyczaj były ograniczone ilościowo. Teresa Borowska na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych zbadała samoocenę 100 wychowanków domu dziecka z województwa opolskiego. Młodzież najwyżej oceniała swoją sprawność fizyczną. Generalnie autorka wnioskuje, że badanych cechowała samoocena niestabilna i zagrożona.

Krystyna Socha-Kołodziej sprawdzała na początku lat dziewięćdziesiątych, jakie kary i nagrody są stosowane w domach dziecka. W czterech placówkach badani byli wychowawcy i wychowankowie. Ci pierwsi jednoznacznie zadeklarowali stosowanie zarówno nagród, jak i kar (wszystkie kary uważali za „pedagogiczne”), przy czym blisko dwie trzecie stwierdziło, że obie metody traktuje równorzędnie i obu równorzędnie używa. Podopieczni jako kary wskazywali krzyk oraz zawieszanie kontaktów werbalnych. Nagrody to głównie pochwały, rzadziej wyróżnienia rzeczowe i listy pochwalne. Jednocześnie ponad 80% wychowanków pozytywnie oceniało swoich wychowawców, twierdząc, że są sprawiedliwi, życzliwi i ciepli.

W ostatniej dekadzie XX wieku trochę szersze studium przeprowadziła Ewa Sierankiewicz (1999), szukając zależności między kompetencjami psychospołecznymi i zawodowymi wychowawców a klimatem społeczno-emocjonalnym, z wyodrębnieniem takich jego czynników, jak stosunki interpersonalne (zaangażowanie, wsparcie, ekspresja) oraz nastawienie kadry pedagogicznej na autonomiczne potrzeby wychowanków. Klimat emocjonalno-społeczny określany był jako warunek (i wskaźnik) efektywnej pracy wychowawczo-terapeutycznej. Badania zostały przeprowadzone w ośmiu domach dziecka w Krakowie i w jednym w Nowym Sączu wśród 72 wychowawców i 226 podopiecznych w wieku 11–18 lat. Wnioski z badań nie były optymistyczne. Nawet najwyżej punktowane wskaźniki cech klimatu społecznego, tj. wsparcie emocjonalne

i stymulowanie samowychowania, nie współwystępowały z zaangażowaniem kadry pedagogicznej i rozwiązywaniem codziennych problemów wychowanków (np. związanych z nauką szkolną). Nadmierną uwagę natomiast koncentrowano na wymogach regulaminowych i dyscyplinie formalnej oraz aktywności kontrolno-represyjnej. Nisko oceniona została również autonomia wychowanków (niski stopień swobody, także ekspresji emocjonalnej, oraz niewielki stopień autorefleksji, samokontroli i radzenia sobie w sytuacjach trudnych). Jednocześnie ustalono zależności między dyspozycjami osobowościowymi (empatia, autentyczność, akceptacja wychowanka) i umiejętnościami społecznymi wychowawców (stopień demokratyzmu) a zachowaniami motywująco-wspierającymi wychowanków, daniem autonomii, kształtowaniem postawy autorefleksji i autoterapii wychowanków. Ważnym czynnikiem determinującym klimat społeczny (a więc także jakość pracy wychowawczo-terapeutycznej) były negatywne cechy samej instytucji (organizacja zespołów wychowawczych, zwłaszcza wysoka liczebność grup, brak kompetencji zarządczych, niskie nakłady finansowe). Takie rezultaty badań potwierdzały konieczność reformowania systemu opieki.

Bardziej systematyczne i o szerszym spektrum przedmiotowym badania nad różnymi instytucjami opieki prowadziła w pierwszej dekadzie XXI wieku w regionie zielonogórskim Grażyna Gajewska (2009). Przedmiotem badania było wsparcie społeczne udzielane podopiecznym. Wśród badanych instytucji opiekuńczych znalazło się również pięć domów dziecka (badanie z 2002 r.). Jedna trzecia wychowanków ($N = 123$) miała poczucie wsparcia na wysokim poziomie, 58% odczuwało umiarkowane wsparcie, a 8% – niskie. Najwyższe deficyty wystąpiły na skalach przynależności do grupy o podobnych zainteresowaniach oraz świadomości możliwości i okazywania wsparcia innym. Jeśli chodzi o drugą z wymienionych skal, wychowankom domów dziecka brakowało osób, które dawałyby im poczucie wartości i wyjątkowości, oraz osób, do których mogłyby się zwrócić po radę, chociaż mieli w swoim otoczeniu osoby, na które – jak deklarowali – mogli liczyć. Niezależnie od ważnych różnic między poszczególnymi placówkami podopieczni, którzy mieli większe szanse na powrót do domu rodzinnego (gdzie lokowali swoje przywiązanie uczuciowe), deklarowali wyższy poziom poczucia wsparcia i pozytywnej perspektywy życiowej. Ponadto, im wyższy był poziom świadomości możliwości i okazywania wsparcia innym, tym wyższe było poczucie zaspokojenia potrzeb psychicznych oraz im wyższe było poczucie wsparcia, tym mniejszy był neurotyzm. Co znamienne, dzieci odczuwały większy niedobór wsparcia w przestrzeni domu dziecka niż w szkole i dysfunkcyjnym domu rodzinnym. Te wyniki badania także potwierdziły instytucjonalne wady tej formy opieki.

W województwie lubelskim opinie o sobie wychowanków domów dziecka badała Liliana Klimek (2014) w porównaniu z dziećmi wychowywanymi w rodzinie (łącznie próba 133 osób). Młodzież z domów dziecka uważała się za uczynną, dobrą, a także uzdolnioną i utalentowaną. W przyszłości pragnęli być dobrzy i uczciwi.

W literaturze dotyczącej stylów wychowania dominują badania i refleksja dotycząca relacji rodzinnych. Bardzo często wykorzystywany jest tradycyjny podział na styl autokratyczny, demokratyczny i liberalny (nierzadko w dwóch odmianach: kochającej i niekochającej – odrzucającej emocjonalnie). Badacze wykorzystują tu często Kwestionariusz do Badania Stylu Wychowania w Rodzinie autorstwa Marii Ryś (2001) (adaptacja wersji Davida Fielda). Jako przykład można wymienić badania Barbary Ostafińskiej-Molik i Ewy Wysockiej (2015) poszukujące zależności między stylami wychowania a zaburzeniami internalizacyjnymi i eksternalizacyjnymi młodzieży. Styl demokratyczny (relatywnie rzadko występujący) w największym stopniu różnicuje percepcję badanych osób. Związki (słabe) w przypadku stylu liberalnego wskazują, iż mechanizm frustracji potrzeby miłości i wsparcia ze strony matki powoduje częściej zachowania niekonsekwentne, natomiast mechanizm frustracji życzliwego zainteresowania ze strony ojca wywołuje częściej zaburzenia eksternalizacyjne. Obojętność uczuciowa i brak zainteresowania dzieckiem (nastoletnim) ze strony matki skutkuje wycofaniem i biernością oraz poczuciem niskiej wartości, wynikającymi z poczucia bycia niekochanym. Podobnie, styl autokratyczny (zwłaszcza ojca) wywołuje zaburzenia eksternalizacyjne. Analiza zależności pokazała, że występują statystycznie istotne korelacje między stylami wychowania matki i ojca a zaburzeniami internalizacyjnymi (wycofaniem, skargami somatycznymi, depresją i lękami) oraz zachowaniami niedostosowanymi społecznie (zaburzeniami eksternalizacyjnymi). Zaburzenia mieszane wyznaczają raczej postawy wychowawcze matki, zaburzenia internalizacyjne – postawy ojca, natomiast zaburzenia eksternalizacyjne – postawy obojga rodziców.

W literaturze dotyczącej socjalizacji rodzinnej wymieniane są też szersze klasyfikacje. Eleanor Maccoby (2016) wyodrębnia style: nawykowy, regulacji impulsów, ewolucyjno-przywiązaniowy, samoregulacyjny. Wykorzystując psychologiczne ujęcie socjalizacji Maccoby, Grażyna Kutra (2019) zaproponowała klasyfikację stylów (modeli) wychowania uwzględniającą szereg cech: typ relacji (asymetryczna i symetryczna), pozycję wychowanka (podległa, podporządkowana, częściowo podporządkowana, równoważna lub dominująca), obraz wychowanka (od podległego do współtworzącego relację), obowiązki wychowanka, obraz wychowawcy (autorytet, wzór, opiekun, partner, przewodnik, mentor), obowiązki wychowawcy (od kontroli do wspierania), ocenę natury

człowieka oraz zagrożenia dla rozwoju. Na podstawie tych kryteriów opisała sześć modeli: urabiający-konfliktowy z wychowawcą autorytetem, wspierający z wychowawcą wzorem, liberalny z wychowawcą opiekunem, partnerski z wychowawcą partnerem, dwupodmiotowy z wychowawcą przewodnikiem i samoregulacji z wychowawcą mentorem.

Zdecydowanie mniej jest badań dotyczących stylów wychowania instytucjonalnego. Belgijscy badacze (Vanderfaellie i in. 2012) przeanalizowali zależności między relacjami w rodzinach zastępczych a zaburzeniami zachowań podopiecznych. Wyniki wskazują, że elementy stylów wychowania, takie jak akceptacja dziecka, ciepło i zaangażowanie emocjonalne, jasne oczekiwania, konsekwencja opiekunów, powiązane są z mniejszymi problemami w zachowaniu wychowanków. Natomiast odrzucenie emocjonalne, zarówno autorytarny, jak i permissywny styl rodzicielski korelują z zachowaniami problemowymi. W Polsce badania w rodzinach zastępczych prowadził Jan Basiaga (2014, 2020), wykorzystując wspomniany kwestionariusz Marii Ryś. Łącznie w badaniu wzięło udział 76 zawodowych rodzin zastępczych o charakterze pogotowia rodzinnego z terenów województw śląskiego i małopolskiego. Większość rodziców deklarowała styl demokratyczny (częściej młodzi i lepiej wykształceni), najrzadziej wskazywano liberalny niekochający. Warta podkreślenia była zgodność stylów obojga rodziców.

Style nauczycielskie badań Zbigniew Gaś, biorąc pod uwagę takie kryteria interakcji wychowawczej, jak: odpowiedzialność ucznia za swoje trudności i ich rozwiązanie, obraz i obowiązki ucznia oraz nauczyciela, podstawowe przekonania dotyczące natury człowieka oraz potencjalne zagrożenia dla rozwoju wychowania. Wyodrębnił model medyczny, kompensacyjny, oświatowy, moralny i humanistyczny.

Istotny czynnik refleksji i badań nad stylami czy modelami wychowania stanowi założenie o ich interakcyjności, przyjmowane zarówno w polskiej literaturze ostatnich dekad XX wieku, która była podstawą teoretycznych założeń przyjętych w doktoracie, jak i późniejszej. Wyraźnie podkreślane jest ono w klasycznych, wielokrotnie wydawanych podręcznikach, np. *Handbook of Socialization. Theory and Research* pod redakcją Joan Grusec i Paula Hastingsa. Obok pojęcia interakcji coraz częściej używa się określenia relacji, które ma addytywny charakter, stanowi rodzaj siatki poznawczej, pozwalającej interpretować każdą interakcję i wskazywać określone zachowania jako reakcje. Wskazuje to na dynamiczny charakter niehierarchicznej relacji wychowawczej, w której wychowawca i wychowanek są bardziej partnerami o potencjale sprawczym, równorzędnie kształtującymi proces wychowania, raczej o dwukierunkowym charakterze.

Bibliografia

- Basiaga J. 2014. *Zawodowa miłość: O opiece nad dziećmi w pogotowiach rodzinnych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Basiaga J. 2020. *Style wychowania zawodowych rodziców zastępczych*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. XXIII, nr 2, s. 99–119.
- Borowska T. 1991. *Samoocena wychowanków domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6, s. 266–275.
- Czereddecka B. 1999. *Klimat i atmosfera życia w domu dziecka a zaburzenia rozwoju i zachowania sierot społecznych*, [w:] *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, red. M. Heine, G. Gajewska, Wydawnictwo WSP TK, Zielona Góra, s. 113–120.
- Dąbrowski Z. (red.). 1997. *Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn.
- Gajewska G. 2009. *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Gaś Z.B. 2006. *Profilaktyka w szkole*, WSiP, Warszawa.
- Grusec J.E., Hastings P.D. (red.). 2016. *Handbook of Socialization. Theory and Research*, Guilford Press, New York–London.
- Heine M., Gajewska G. (red.). 1999. *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, Wydawnictwo WSP TK, Zielona Góra.
- Katra G. 2019. *Współczesne ujęcia i modele wychowania*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 16, s. 27–48.
- Klimek L. 2014. *Wychowankowie domów dziecka o sobie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 4, s. 44–51.
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy, rozdział 2a, Dz.U. z 2020 r. poz. 1359.
- Kolankiewicz M. 2022. *Placówki opiekuńczo-wychowawcze. Historia i współczesność*, Difin, Warszawa.
- Maccoby E.E. 2016. *Historical Overview of Socialization Research and Theory*, [w:] *Handbook of Socialization. Theory and Research*, red. J.E. Grusec, P.D. Hastings, Guilford Press, New York, s. 3–32.
- Ostafińska-Molik B., Wysocka E. 2015. *Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży z zaburzeniami internalizacyjnymi i eksternalizacyjnymi – analiza zależności*, „Resocjalizacja Polska”, nr 9, s. 97–119.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 1994 r. w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych, Dz.U. z 1994 r. Nr 41 poz. 156.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 12 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, Dz.U. z 2005 r. Nr 37 poz. 331.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 września 2000 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, Dz.U. z 2000 r. Nr 80 poz. 900.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 5 lutego 1993 r. w sprawie zasad i trybu przekształcenia domów małych dzieci w placówki opiekuńczo-wychowawcze, Dz.U. z 1993 r. Nr 10 poz. 47.
- Ryś M. 2001. *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, CMPPP MEN, Warszawa.

- Sierankiewicz E. 1999. *Opieka, wychowanie, terapia w domach dziecka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Socha-Kołodziej K. 1994. *Kary i nagrody w domach dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9, s. 30.
- Szczepański J. (red.). 1973. *Raport o stanie oświaty w PRL*, PWN, Warszawa.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. z 2004 r. Nr 64 poz. 593.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. z 2011 r. Nr 149 poz. 887.
- Vanderfaellie J., Holen F., Trogh L., Andries C. 2012. *The Impact of Foster Children's Behavioural Problems on Flemish Foster Mothers' Parenting Behaviour*, „Child and Family Social Work”, nr 17(1), s. 34–42.

Wstęp

Badanie procesu wychowania, a zwłaszcza czynników determinujących jego efektywność to jedno z podstawowych zadań nauk pedagogicznych. Nie-mała część badaczy, już od dawna, traktuje proces wychowania jako swoistą interakcję między dwoma podmiotami – wychowawcą i wychowankiem (Przetacznikowa, Włodarski 1979). Interakcja ta przebiega w określonym środowisku, którego znaczenie jest niezwykle istotne. Wychowawca tworzy szereg sytuacji konstruujących intencjonalną rzeczywistość wychowawczą. Wpływ tych sytuacji jest znaczący w procesie wychowania, ale jednocześnie na postawę młodego partnera interakcji wychowawczej równie silnie oddziałuje to, w jaki sposób postrzega on tę rzeczywistość. Wielu badaczy podkreślało znaczenie, jakie dla analizy procesu wychowania ma percepcja przez wychowanka oddziaływań wychowawczych skierowanych ku niemu. Uwzględnianie tej percepcji w postępowaniu badawczym jest również bardzo ważnym postulatem metodologicznym (Dubin, Dubin 1965; Hoffman, Lippitt 1970; Zaborowski 1973).

Jeżeli uznamy, że proces wychowania rozwija się w toku interakcji wychowawczej, a w interakcji tej podstawowe znaczenie mają relacje, jakie powstają pomiędzy wychowawcami i wychowankami, to ważnym determinantem omawianego procesu będzie postrzeganie tych relacji przez dzieci i młodzież. Przedmiotem obserwacji i odbioru przez wychowanków stają się przede wszystkim zachowania wychowawców. W pracy tej jedną z podstawowych zmiennych są właśnie spójne i konsekwentne systemy postępowania wychowawczego wobec podopiecznych, czyli style wychowania. Interesuje mnie, jak charakteryzują swój styl wychowania dorośli oraz jak odbierają skierowane ku nim oddziaływanie młodzi partnerzy interakcji wychowawczych, czyli mówiąc inaczej, jakie style wychowania charakteryzują opiekunów według ich podopiecznych.

Pod wpływem oddziaływań wychowawczych kształtują się mechanizmy osobowościowe wychowanków. Dla mnie szczególnie ważny jest rozwój

samoocen i standardów osobistych, ze względu na ich znaczący potencjał regulacyjny. Koncentruję się oczywiście na aspekcie pedagogicznym kształtowania osobowości, tzn. chciałabym zweryfikować znaczenie wynikających z wiedzy psychologicznej zależności pomiędzy rodzajem oddziaływań, będących efektem przyjęcia określonego stylu wychowania, a samoocenami i standardami wychowanków. W szczególności interesuje mnie poziom rozbieżności między samoocenami i standardami osobistymi (jako zmienna zależna w badaniu). Czy i dlaczego ta rozbieżność jest istotna dla młodego człowieka? Niektórzy psychologowie nazywają tę rozbieżność samoakceptacją, mając świadomość nieadekwatności tego pojęcia (Kozielecki 1981: 118). Mimo przeprowadzenia wielu badań wiedza dotycząca tej struktury osobowości jest ciągle niepełna i nieuporządkowana. Istotne są jednak pewne ustalenia, np. związek samoakceptacji z akceptacją innych ludzi, który jest ważny dla problematyki mojej pracy.

Z dotychczasowych osiągnięć badaczy wypływają jednoznaczne wnioski określające istotną rolę, jaką w życiu i funkcjonowaniu jednostki odgrywają samooceny i standardy osobiste oraz dysproporcja między tymi dwoma mechanizmami osobowościowymi. Nie zostały jednak poznane dokładnie generatywne reguły wykorzystywane przy określaniu stosunku do siebie samego. Dlatego też pytania psychologów i pedagogów kierują się ku poznaniu źródeł wiedzy o sobie. Poszukuje się możliwości kształtowania samoocen i standardów tak, aby sprzyjały one rozwojowi człowieka. Wiedza ta wydaje się niezbędna dla wszystkich uczestniczących w procesie wychowania.

Swoje badania prowadziłam w środowisku dosyć specyficznym, tzn. na terenie domów dziecka. O wyborze tego miejsca badań zdecydowało kilka istotnych czynników. Po pierwsze, w innym niż rodzinne środowisku wychowawczym proces wychowania jest pozbawiony pewnych naturalnych „katalizatorów”, a jego efektywność niemal nieustannie jest zagrożona. Wychowankowie domów dziecka potrzebują szczególnie starannej troski i przeważnie do osiągnięcia sukcesu wychowawczego niezbędna jest głęboka znajomość psychopedagogicznych uwarunkowań rozwoju dziecka oraz rozległa wiedza pedagogiczna umożliwiająca świadomą analizę i ocenę własnej aktywności wychowawczej. Badania empiryczne pozwalają pogłębić istniejące źródła wiedzy, a ich wyniki mogą stanowić wskazówki dla pracujących wychowawców. We wstępnych rozmowach, jakie odbywałam z wychowawcami domów dziecka, często podkreślany był brak źródeł, które pozwoliłyby na podnoszenie kompetencji wychowawczej. Dlatego też warto prowadzić badania, które pozwolą wychowawcom na refleksję nad ich aktywnością pedagogiczną i uświadomią, jak istotne znaczenie mają ich codzienne zachowania i postawy w kontakcie z wychowankiem.

Po drugie, badacze raczej rzadko decydują się na penetrację empiryczną tego terenu. Niechęć tę powoduje świadomość wielu zmiennych pośredniczących i zakłócających, których pełna diagnoza jest prawie niemożliwa, a które tworzą niełatwe do rozwiązania problemy metodologiczne. Nierzadki jest również pewien sprzeciw wychowawców i dzieci, bardzo wrażliwych na punkcie swojej „inności” i obawiających się, że ingerencja badacza może przynieść ból i przypomnienie często traumatycznych przeżyć z przeszłości. W literaturze pedagogicznej niewiele jest więc pozycji, których treścią byłaby analiza aspektów pracy wychowawczej w domu dziecka. Prawie nie zdarza się, aby tą problematyką zajął się teoretyk wychowania. A przecież ten prowadzony w nienaturalnych warunkach proces wymaga nieustannej obserwacji naukowej.

Celem tej pracy jest więc z jednej strony skromna próba zapełnienia luki w badaniach naukowych – chodzi o analizę pewnych aspektów procesu wychowania w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, z drugiej strony zaś wywołanie refleksji pedagogicznej praktyków wychowania, a tym samym może chociaż w niewielkim stopniu przyczynienie się do podniesienia jakości ich pracy.

Przeprowadzenie badań poprzedzone zostało studiami literatury. To, co w myśli teoretycznej wydało mi się najistotniejsze, zawarłam w pierwszych rozdziałach opracowania. Ponieważ przyjąłam, że proces wychowania realizuje się w ramach interakcji między wychowawcą i wychowankiem, pierwszy rozdział dotyczy uwarunkowań powstawania i kształtowania postaw interpersonalnych. Podstawową rolę odgrywa tu proces spostrzegania innych, który starałam się dokładnie przeanalizować ze względu na metodologiczne założenia pracy.

W spostrzeganiu innych informacją centralną jest odbiór nastawienia emocjonalnego partnera interakcji. Następny rozdział poświęciłam więc znaczeniu stosunku emocjonalnego wychowawcy do wychowanka. Jest to też pierwsza z sześciu wyróżnionych przeze mnie kategorii stylów wychowania.

W kolejnym rozdziale przechodzę do rozważań nad moim podstawowym pojęciem, tj. stylami wychowania, starając się wydobyć i wykorzystać najistotniejsze osiągnięcia badaczy tej problematyki. Każdy styl wychowania charakteryzuje stosowanie określonych metod wspierających oddziaływanie wychowawcze, wśród których podstawowymi wydają się nagradzanie i karanie. Metodom tym poświęcam kolejny rozdział rozprawy.

Dwa następne rozdziały stanowią teoretyczną analizę dwóch badanych przeze mnie, w określonym zakresie, mechanizmów osobowościowych: samooceny i standardów osobistych.

Refleksję teoretyczną zamykam charakterystyką środowiska wychowawczego domów dziecka. Chodzi tu o przedstawienie specyficznych zasad pracy tej placówki. Opisuję warunki, w jakich odbywa się proces wychowania.

Oddzielam postulatyność założeń i zadań od oceny trudności i efektywności działań pedagogicznych. W rozdziale tym przeprowadzam też ogólną charakterystykę mieszkańców domów dziecka.

Część druga rozprawy zawiera wyniki badań własnych. Przedstawienie wyników poprzedzone jest rozdziałem poświęconym charakterystyce podstawowych zmiennych, problematyce i celowości badań, opisowi zastosowanych technik i narzędzi badawczych oraz charakterystyce grupy badanych i opisowi organizacji i przebiegu badań.

Prezentację wyników rozpoczynam od przedstawienia i porównania charakterystyk kategorii stylu dokonanych przez wychowawców i wychowanków oraz analizy wszystkich występujących tu zależności. Ten wstępny etap opracowania umożliwia zbudowanie dwóch typologii stylów wychowania: na jedną złożyły się opisy wychowawców, drugą natomiast tworzą opinie wychowanków. Jest to typologia stylów wychowania (dorosłych) widzianych oczami dzieci.

Kolejny rozdział poświęcony jest analizie różnic w obydwu typologiach, przy czym najistotniejsze było dla mnie uchwycenie rozbieżności w ocenie stylu w interakcjach wychowawca – wychowanek.

W następnych rozdziałach prezentowane są wyniki badania samoocen i standardów osobistych wychowanków ze szczególnym podkreśleniem poziomu rozbieżności pomiędzy tymi strukturami osobowościowymi. Ostatnia grupa analiz obejmuje zależności między oddziaływaniami wychowawczymi wynikającymi z przyjętego stylu wychowania i percepcją ich przez wychowanków a badanymi mechanizmami osobowościowymi.

Zakończenie pracy zawiera próbę syntezy i szereg postulatów pedagogicznych skierowanych do wszystkich tych, którym zależy na doskonaleniu wychowania.



CZĘŚĆ I

Teoretyczne podstawy problematyki badań



Postawy interpersonalne i uwarunkowania ich spostrzegania

1.1. Postawy interpersonalne

Termin „interakcja wychowawcza” wymaga precyzyjnego zdefiniowania. Trafnie i dokładnie charakteryzuje ją poniższy cytat: „będzie to taka interakcja, w której zarówno wychowawca, jak i wychowanek stanowią podmiot wychowania [...]. Obie strony są istotami działającymi, jakkolwiek są odmienne, ponieważ wychowanek nie organizuje sytuacji wychowawczych, lecz asymiluje sygnały o znaczeniu wychowawczym w ramy własnej aktywności, zmieniając swe zachowanie zgodnie z treścią tych sygnałów (wpływów) i zgodnie z systemem uprzednich swych zachowań, tj. ze swoim doświadczeniem” (Przetacznikowa, Włodarski 1979: 332).

Omawiając więc interakcję, jaką jest wychowanie, musimy brać pod uwagę: obydwu partnerów – wychowawcę i wychownika, ich postawy ze szczególnym uwzględnieniem systemu oddziaływań wychowawcy oraz odbiór tych postaw. Analizowane postawy często są określane mianem interpersonalnych. Postawy te stanowią system komponentów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych oraz kształtują się podczas wzajemnych interakcji.

Wielu badaczy podkreśla, że formowanie się postaw interpersonalnych związane jest z koniecznością zaspokajania potrzeb (Cartwright, Zander 1960; Zaborowski 1974). Zaspokajanie potrzeb podczas wzajemnych kontaktów sprzyja pozytywnemu kształtowaniu postaw. Inni autorzy zdecydowanie akcentują rolę procesów poznawczych, zakładając, że kształtowanie się postaw interpersonalnych zależy od wzajemnej oceny partnerów interakcji. Postawy traktowane są tu jako zintegrowany zbiór doświadczeń wyniesionych z kontaktów z określonymi obiektami, jako przestrzeń, w której wszystkie doświadczenia gromadzą się i organizują w jednostce oraz zyskują określone zabarwienie uczuciowe. Podobnie ujmuje problem Stanisław Mika, tworząc następujący schemat interakcji:

1. Punktem wyjściowym jest zachowanie się partnera interakcji.
2. Zachowanie to zostaje spostrzeżone przez drugiego partnera.
3. To, co zostało spostrzeżone, jest porównywane z systemem kategorii spostrzegającego.
4. Informacja o zachowaniu zostaje zakwalifikowana do pewnej określonej kategorii.
5. Ponieważ każda taka kategoria jest elementem systemu (jest powiązana z innymi kategoriami), uaktywnienie jednej z nich zazwyczaj angażuje i inne, co wpływa na wzbogacenie obrazu partnera interakcji.
6. Ocenia się zgodność treści danego spostrzeżonego zachowania z treścią własnych kategorii; zgodność lub rozbieżność uruchamia dwa różne procesy, często zachodzące równocześnie (punkty 7 i 8).
7. Kształtują się postawy wobec partnera interakcji.
8. Występują określone zachowania, które mogą być elementem postawy.
9. Czasem pod wpływem informacji o zachowaniach partnera interakcji może się także zmienić posiadany system kategorii (Mika 1984: 288).

Nie zawsze w procesie interakcji występują wszystkie elementy powyższego schematu. W literaturze mamy odnotowanych wiele badań potwierdzających rolę procesów poznawczych w kształtowaniu się postaw interpersonalnych (Asch 1946; Kelley 1950; Skarżyńska 1975).

Warto także wspomnieć o koncepcjach podkreślających wagę postrzeganego podobieństwa do partnera interakcji. Jak wykazały badania, do osób podobnych czujemy większą sympatię i kontakty z nimi są bardziej umacniające wzajemnie niż inne (Homans 1961; Newcomb i in. 1965; Lis 1974).

Niektórzy autorzy zwracają uwagę, iż oceny, uczucia i zachowania pomiędzy kontaktującymi się mają tendencję do wyrównywania się oraz ujednolicania (Zaborowski 1972). Zaborowski twierdzi nawet, że stosunki nie zrównoważone pomiędzy partnerami przekształcają się w zrównoważone. Zdaniem badacza, gdy postawy percypowane u partnera są sprzeczne z naszymi, powstają przykre napięcia, które musimy zredukować albo przez zmianę naszej postawy, albo takie przetworzenie tej informacji, które zmniejszy dysonans (Zaborowski 1973, 1976).

W literaturze znajdziemy także kontrowersyjne dla pedagogów ze względów etycznych teorie wymiany czy podejście do procesu międzyludzkich interakcji jako systemu wymiany nagród i kar. Efekt kontaktu zależy od stosunku wartości otrzymanych nagród (zysków) do poniesionych w niej kar (kosztów).

Ciekawa też jest koncepcja Timothy'ego Leary'ego (1957), który wszystkie zachowania interpersonalne kwalifikuje do dwóch typów stosunków: władzy

(dominacji – uległości) i afiliacji (wrogości – miłości). Każde zachowanie karzące wywołuje reakcję karzącą oraz awersję, natomiast zachowanie nagradzające poprzedza reakcję nagradzającą, jak również budzi zaufanie, czułość i akceptację. Mika i inni autorzy sądzą, że takie „handlowe” podejście do systemu interakcji nie obejmuje złożoności problemów kontaktów człowieka z drugim człowiekiem (Mika 1984).

Analiza koncepcji postaw interpersonalnych pozwala wyodrębnić czynniki wpływające na charakter i efektywność kontaktów międzyludzkich. Znaczenie jakości relacji pomiędzy wychowawcą i wychowankiem jest zgodnie podkreślane przez praktyków i teoretyków wychowania. Brak jednak szerszych analiz na ten temat, autorzy z reguły ograniczają się do wymieniania pewnych koniecznych uwarunkowań dobrych relacji.

Niewielką próbę w tym zakresie podjął Tadeusz Marzec, który interesował się kształtowaniem relacji interpersonalnych w grupie wychowawczej od momentu pojawienia się dziecka w placówce. Wyróżnia on możliwe etapy rozwoju wzajemnych stosunków pomiędzy wychowawcą a wychowankiem:

1. Tylko kontakty formalne, brak więzi uczuciowych, brak wiedzy o partnerze, wzajemna obserwacja.
2. Próba nawiązania kontaktu ze strony wychowawcy, wychowanek – postawa pełna rezerwy.
3. Wychowanek poszukuje kontaktu z wychowawcą, który jednak traktuje go na równi z innymi; kontakt jest jednostronny i formalny.
4. Pogłębiają się kontakty obustronne, wzajemne zaufanie, partnerzy potrzebują siebie nawzajem, pojawiają się więzi uczuciowe – jest to optymalny model stosunków między wychowawcą a dzieckiem.
5. Niepoprawne zachowanie wychowanka wzbudza niechęć opiekuna, równowaga uczuciowa zostaje zaburzona.
6. Sytuacja odwrotna – nietaktowne zachowanie wychowawcy, np. lekceważenie, dokuczanie, surowe kary czy ograniczanie należnej swobody, powoduje, że wychowanek cierpi z powodu frustracji swoich dodatnich uczuć.
7. Konflikt wzajemny, najgorsza z możliwych sytuacja wychowawcza.
8. Wychowawca podejmuje próbę przywrócenia równowagi we wzajemnych stosunkach, wychowanek pełen rezerwy boi się kolejnego zbliżenia uczuciowego.
9. Wychowawca tkwi w uporze, natomiast wychowanek usiłuje wznowić satysfakcjonujące kontakty.
10. Obie strony dążą do przywrócenia zaburzonych kontaktów – sytuacja korzystna pod względem wychowawczym (Marzec 1980: 450–451).

Podane przykłady relacji dwustronnych z niewielkimi odchyleniami wielokrotnie występują w interakcji wychowawczej. Autor twierdzi, że bardzo dużo zależy od stylu wychowania (postawy wychowawczej) opiekuna. Najlepszą sytuacją jest wtedy, gdy pomiędzy wychowawcą i wychowankiem nawiążą się stosunki przyjacielskie, podobne do istniejących w rodzinie. Stwarza to podstawę do wytworzenia głębszych więzi uczuciowych.

1.2. Obraz innych osób

Pionierem badań dotyczących zasad formowania obrazu innych osób był Salomon Asch. Wykazał on, że nie wszystkie informacje o drugim człowieku mają równoważny wpływ na tworzenie impresji o nim przez obserwujące czy współdziałające z nim jednostki. Asch prezentował badanym zbiór cech charakteryzujących określoną osobę, a następnie badani z listy zawierającej 18 par przeciwstawnych przymiotników wybierali te, które według nich uzupełniają przedstawiany im uprzednio przez eksperymentatora obraz. Pierwotna charakterystyka zaprezentowana dwóm grupom badanych różniła się tylko jednym przymiotnikiem: jednemu zespołowi zaproponowano określenie „ciepły”, drugiemu zaś – „chłodny”. Różnica spowodowała polaryzację ocen dotyczących charakteryzowanej osoby. I tak, osoba określona jako „ciepła” przez 90% badanych została oceniona jako szczęśliwa, również przez 90% jako wielkoduszna, 86% scharakteryzowało ją jako „ludzką”, 77% przypisało jej duże poczucie humoru. Natomiast określenie „chłodna” spowodowało odmienne opinie: 92% sugerowało brak wielkoduszności, 87% uznało tę osobę za pozbawioną poczucia humoru, 69% za bezwzględną i 66% za nieszczęśliwą (Asch 1946: 260 i n.). Wyniki te skłoniły autora badań do postawienia tezy o istnieniu cech centralnych w procesie spostrzegania osób i zapoczątkowały całą serię badań, których celem było poszukiwanie cech pełniących funkcję centralnych oraz próba oceny ich uniwersalizmu (tj. czy w każdej sytuacji zachowują „zdolność polaryzacyjną”). Cechy określane mianem „ciepły” bądź „chłodny”, jak wykazały badania, mają dużą wartość polaryzacyjną, tzn. wpływają na ogólną ocenę człowieka.

Laboratoryjny typ eksperymentu zainicjowany przez Ascha powtórzył Harold Kelley (1950). Grupę badanych stanowili studenci, którym powiedziano, że będą pracować z nowym wykładowcą. W jednym zespole przedstawiono go jako „serdecznego”, w drugim – jako „chłodnego”. Po kierowanej przez wykładowcę dyskusji studentów poproszono o jego charakterystykę. Wykładowca zaprezentowany jako „serdeczny” uznany został za osobę

prospołeczną, spokojną, z poczuciem humoru oraz ludzką, natomiast nauczyciel „chłodny” był oceniany w sposób przeciwny. Ponadto przedstawiana pierwotnie opinia miała wpływ na zachowanie studentów. Wykładowca „serdeczny” motywował do większej aktywności podczas dyskusji. Kelley dowiódł więc także, że cechy centralne mogą sterować zachowaniem spostrzegających w stosunku do osób, którym są one przypisywane. Reakcję tę można wyjaśnić na gruncie teorii postaw – spostrzeganie pewnej cechy centralnej kształtuje u spostrzegającego określone postawy wobec osoby je posiadającej, a następnie postawy przejawiają się w określonych zachowaniach podmiotu wobec spostrzeganej osoby.

Omawiane zjawisko można też interpretować, opierając się na teorii Wiesława Łukaszewskiego. Badacz wyróżnia informacje krytyczne (centralne) dla identyfikacji i wartościowania oraz informacje peryferyczne. Pierwsze z nich mają dużą moc regulacyjną, tzn. wywierają znaczący wpływ na zachowanie. Miarą mocy regulacyjnej określonej kategorii informacji jest:

- liczba pobranych informacji, których treść jest rozpatrywana z punktu widzenia danej kategorii,
- liczba czynności sterowanych przy udziale danej kategorii informacji,
- wielkość napięcia afektywno-motywacyjnego w sytuacji napływania informacji rozbieżnych (Łukaszewski 1977: 110).

Badacz nadaje dużą rangę wiedzy o kategoriach centralnych, twierdząc, iż jest ona ważnym elementem pozwalającym przewidywać sposoby regulacji zachowania jednostki.

Jak twierdzi Mika, wszelkie napływające do nas informacje o innych ludziach analizujemy według ugruntowanych kategorii poznawczych, takich jak:

- oczekiwania dotyczące tego, jak powinien zachować się człowiek w określonej sytuacji (oczekiwania mogą dotyczyć wyniku jakiejś czynności bądź jej struktury),
- normy i role społeczne – dotyczące tego, jak powinni zachowywać się ludzie o określonych zawodach czy pełniący określone role społeczne,
- stereotypy – klasie przedmiotów wyodrębnionych z jakiegoś względu przypisuje się identyczne cechy dodatkowe (bez względu na to, czy w danej klasie poszczególne przedmioty różnią się znacznie od siebie),
- postawy własne – jednym z ważniejszych elementów kategoryzowania zachowań innych ludzi jest porównywanie ich postaw z naszymi własnymi,
- poziomy porównań – ocena zachowań innych ludzi ze względu na to, czy i w jakim stopniu są one dla nas nagradzające,
- poglądy na naturę człowieka, na jego osobowość (Mika 1977).

W procesie międzyludzkiego spostrzegania wszystkie percypowane informacje są więc rozpatrywane na podstawie systemu już istniejących kategorii i dopiero potem mogą uzyskać rangę centralnych.

Niektórzy badacze – zwolennicy tzw. ukrytej teorii osobowości – są przeciwnikami poglądu o istnieniu cech centralnych i twierdzą, iż każda jednostka dysponuje własnym systemem powiązań między poszczególnymi kategoriami informacji oraz prywatnym zbiorem reguł kodowania i przekształcania napływających informacji w inne struktury. Szereg badań dowodzi jednak, że niezależnie od faktu, iż indywidualne „ukryte teorie osobowości” mają pewien wpływ na proces spostrzegania (kiedy to na podstawie jednostkowej informacji o jakiejś osobie tworzy się jej całościowy obraz), nie wyklucza to jeszcze słuszności teorii cech centralnych. Teorie te raczej się uzupełniają. Obok cech centralnych, podobnie transformowanych przez żyjące np. w tym samym społeczeństwie jednostki, posiadających szerszy zakres inferencji i większą moc regulacyjną od innych informacji, istnieją cechy i kategorie centralne jakby prywatne, czyli ukierunkowujące spostrzeganie w zależności od struktury indywidualnego systemu poznawczo-emocjonalnego każdego człowieka.

Niezależnie od tego, jaki zakres wpływu na proces spostrzegania innych ludzi ma „ukryta osobowość”, a jaki – centralne kategorie, faktem empirycznie dowiedzionym jest, że tworząc obraz drugiego człowieka, zdecydowanie wykraczamy poza informacje bezpośrednio dane. Wydaje się, że ważną rolę odgrywa możliwość przewidywania dalszych zachowań człowieka, z którym wchodzimy w interakcję, na podstawie znajomości jego możliwości i hierarchii motywów lub celów. Informacjami centralnymi są więc te dane, „które pozwalają przewidywać zachowania drugiego człowieka, czyli takie, na podstawie których można będzie stwierdzić, czy określony człowiek będzie mógł i chciał zachować się w określony sposób” (Skarżyńska 1979: 24). Autorka formułuje także pewne założenia dodatkowe. Pierwsze dotyczy uwarunkowań sytuacyjnych. Zależnie od sytuacji różne właściwości jednostki są przesłankami naszego przewidywania jej zachowania. W podobny sposób rozmaite właściwości innej osoby mają też wpływ na nasze przewidywania w zależności od tego, jakie zachowanie drugiego człowieka chcemy antycypować. Następne założenie związane jest z przekonaniem o istnieniu takich informacji szczegółowych o jednostce, które są podstawą przewidywań jej zachowania w wielu odmiennych sytuacjach. Za taką centralną informację Skarżyńska skłonna jest uważać dane świadczące o nastawieniu emocjonalnym człowieka do innych osób. Istotna wydaje się również teza, że informacja centralna kształtuje szerszy obraz poznawanej jednostki, który funkcjonuje jako struktura selekcjonująca napływające dane, modyfikująca je, pobudzająca

określone zachowania w stosunku do postrzeganej osoby, działające zazwyczaj zgodnie z regułą samospełniającej się przepowiedni, tym samym często potwierdzające nasze przewidywania.

Skarżyńska przeprowadziła szereg badań nad omawianym zagadnieniem. Część wyników wydaje się istotna dla problemów poruszanych w mojej pracy. Uzyskane przez nią dane empiryczne potwierdzają np. istnienie wpływu informacji o poziomie zdolności intelektualnych na spostrzeganie stopnia sympatyczności. Uczeń przedstawiony jako zdolny jest spostrzegany przez swojego nauczyciela jako bardziej sympatyczny niż uczeń przedstawiony jako niezdolny. Omawiany eksperyment wskazywał także na zależność między podawaną informacją o zdolnościach ucznia a spostrzeganiem przez nauczyciela poziomu wykonania zadania przez ucznia. Jeżeli zadanie wykonywane było przez osobę przedstawioną jako zdolna, przeceniano ostateczny poziom wykonania, natomiast w przypadku ucznia niezdolnego zachodziło zjawisko niedoceniań, chociaż w obu badanych sytuacjach poziom wykonania zadania był identyczny. Eksperyment potwierdził tezę, iż informacja centralna sprawia, że tworzymy obraz osoby postrzeganej wykraczający poza informacje bezpośrednio dane, co w następstwie modyfikuje zachowanie partnerów interakcji. Inaczej mówiąc, Skarżyńska dowiodła, że informacja o dużej mocy regulacyjnej różnicuje charakter aktywności.

Jak wynika z badań, interakcja nauczyciel – uczeń od samego początku wygląda inaczej w przypadku ucznia zdolnego niż w przypadku ucznia niezdolnego. Uczeń zdolny traktowany jest jako partner, a nie wyłącznie przedmiot zabiegów dydaktycznych. Przekazuje mu się więcej informacji o zadaniu, o celach czynności, bardziej akcentowane jest życzliwe nastawienie nauczyciela, które później wyraża się także w różnorodnych formach pomocy. Uczeń niezdolny otrzymuje co najwyżej uwagi „strofująco-aktywizujące”. Dane o poziomie zdolności ucznia wpływają również na styl oceniania. Uczeń zdolny otrzymuje częściej niż niezdolny wysokie oceny pozytywne, a rzadziej silnie negatywne. Ostateczny rezultat pracy osoby zdolnej (jakościowo identyczny z osiągnięciem przez osobę niezdolną) jest częściej i lepiej wynagradzany dodatkowo.

Skarżyńska uzyskane wyniki interpretuje następująco: „otrzymana informacja o zdolnościach intelektualnych jakiejś osoby (w naszym eksperymencie ucznia) pozwala odbiorcy na widzenie tej osoby również w innych kategoriach, na przykład jako bardziej sympatycznej. Można powiedzieć, iż informacja ta wzbudza pewne oczekiwania co do tego, jak będzie się ta osoba zachowywała. Wyzwała to, niekoniecznie uświadomione, zachowania ze strony spostrzegającego, które to zachowania ułatwiają spełnienie oczekiwań – działają bowiem na zasadzie samospełniającego się proroctwa” (Skarżyńska 1979: 31).

Wyniki badań Skarżyńskiej można porównać ze spostrzeżeniami badaczy analizujących kontakty nauczycieli z uczniami (Janowski 1974) czy stosunek nauczycieli do wychowanków domów dziecka (Baran 1981). Dzieci osiągające mniejsze postępy w nauce bądź niepoprawnie zachowujące się w szkole są uważane przez nauczycieli za mniej sympatyczne i jako takie są mniej lubiane i gorzej traktowane niż uczniowie dobrze i poprawnie się zachowujący.

Analizując problemy procesu spostrzegania, Hanna Przysucha (1977) przeprowadziła badanie eksperymentalne dotyczące wpływu kontekstu informacyjnego na oddziaływanie wiadomości o różnych właściwościach człowieka w sytuacji zadaniowej. Znaczące są dane dotyczące nastawienia emocjonalnego do ludzi, motywacji do pracy oraz sprawności w wykonywaniu konkretnego zadania. Okazało się, że wszystkie trzy podawane informacje o partnerze mają wpływ na ocenę poziomu jego sympatyczności. Osoby określone jako życzliwe i tolerancyjne (o pozytywnych nastawieniach do ludzi) są oceniane jako bardziej sympatyczne niż osoby o cechach przeciwnych. Informacja o nastawieniu partnera do ludzi jako jedyna ma istotny wpływ na sposób spostrzegania udzielanej pomocy. Osoby życzliwe i tolerancyjne są spostrzegane jako udzielające więcej pomocy niż jednostki o cechach przeciwnych. Ta sama informacja w sposób istotny wpływa na spostrzeganie poziomu zainteresowania zadaniem, natomiast wiadomość o negatywnym stosunku partnera do ludzi obniża ocenę jego zainteresowania zadaniem. Jak się okazuje, dla oceny takiej cechy partnera, jak zainteresowanie zadaniem, które wykonuje, istotniejsza jest informacja o jego nastawieniu do ludzi niż informacja o jego ogólnym stosunku do stawianych mu zadań. Wyniki eksperymentu wskazują także, że informacja o nastawieniu do ludzi może być uważana za centralną nie tylko dlatego, iż wyznacza kierunek spostrzegania pozostałych właściwości partnera, ale również w innym zakresie: wpływa istotnie na spostrzeganie całej sytuacji zadaniowej oraz modyfikuje charakter interakcji między partnerami (wpływa na ocenę współpracy).

Bardzo ważna dla analizowanych przeze mnie problemów wydaje się teza, że sposób kategoryzowania ludzi ma związek z zachowaniem interpersonalnym. Jeżeli wychowanie jest interakcją między wychowawcą a wychowankiem, to wiedza na temat zależności i mechanizmów spostrzegania (rozumianego jako proces przypisywania przez podmiot innym ludziom pewnych właściwości i oczekiwań oraz powstawanie związanych z nimi emocji podmiotu) jest niezbędna dla każdego pedagoga. Wychowawca i wychowanek obserwują się wzajemnie i na podstawie osobistego systemu kategorii analizują swoje spostrzeżenia i inne informacje napływające z zewnętrznych źródeł. Od wyników tej percepcji zależą przebieg i efekty procesu wychowania. Badacze nawiązujący

do teorii atrybucji wykazali, iż jeżeli obserwowane zachowania drugiego człowieka przynoszą obserwatorowi nagrody bądź kary, spostrzegana osoba jest przezeń opisywana w sposób bardziej skrajny niż wtedy, gdy obserwowane zachowania nie dotyczą obserwatora (Skarżyńska 1981: 189).

Okazało się także, że gdy czyjeś postępowanie ma negatywne następstwa dla spostrzegającego (w jego opinii), to przyczyny tego działania są umiejscawiane w motywach czy intencjach osoby działającej, prawie nigdy zaś w warunkach zewnętrznych.

Istotne dla jakości relacji wychowawczej jest pytanie, w jaki sposób jednostka spostrzega stosunek innej osoby do niej. Renato Tagiuri, Jerome Bruner i Robert Blake (1958) oraz Zbigniew Zaborowski (1976) dowiedli w swoich badaniach, że ludzie raczej trafnie spostrzegają stosunek innych osób do nich, zwłaszcza jeśli jest on pozytywny. Ponadto czyjś stosunek podmiot postrzega zazwyczaj przez pryzmat własnego nastawienia do danej osoby. Stwierdzono także silny związek między odwzajemnieniem ustosunkowania a trafnością spostrzegania. Wzajemna sympatia lub antypatia jest szybko i właściwie dostrzegana. Trafność spostrzegania zależna jest też od pewnych właściwości podmiotu, takich jak: wysoki poziom neurotyczności, brak akceptacji samego siebie czy swojej sytuacji. Niedojrzała bądź niezintegrowana osobowość obniża trafność spostrzegania innych ludzi przede wszystkim ze względu na wyraźnie zwiększone stosowanie mechanizmów obronnych. Podobnie stan napięcia czy konflikt psychiczny sprzyja nieobiektywnej percepcji. Trafność spostrzegania zmniejsza także wysoki poziom autorytaryzmu. Ponadto, im bogatszy jest system kategorii percepcyjnych człowieka, tym większa możliwość różnicowania spostrzeganych osób, co nie zawsze jednak sprzyja właściwej percepcji. Duży stopień koncentracji na sobie również obniża trafność obserwacji.

Jak widać, istnieje wiele różnorodnych zależności między spostrzeganiem innych ludzi a zachowaniami interpersonalnymi. Różni badacze stwierdzili, że spostrzeganie innych jako podobnych do nas w jakichś ważnych kategoriach motywuje podmiot do pozytywnego stosunku do nich i działań na ich rzecz (Smoleńska 1974; Karyłowski 1975; Lewicki 1978). Ciekawe z punktu widzenia mojej pracy są wyniki badań dotyczących związku pomiędzy procesem spostrzegania a stylem kierowania. Fred Fiedler (1968, 1978) stwierdził, iż kierownicy autokratyczni i demokratyczni w odmienny sposób traktują najlepszego i najgorszego pracownika. Demokraci, bacząc na dobre samopoczucie wszystkich swoich podopiecznych, spostrzegają ich w sposób podobny. Natomiast autokraci, skoncentrowani na wykonywaniu zadań i często karzący swoich podwładnych, wykazują skłonność do wyrazistego różnicowania najlepszego i najgorszego pracownika. Najprawdopodobniej odmienny sposób

spostrzegania i różnicowania pracowników wynika z pewnych cech osobowościowych dwóch typów kierowników. Wyniki te umożliwiają również uzasadnienie stosowanego stylu kierowania – podział na dobrych i złych pozwala na autokratyczne różnicowanie ludzi, spostrzeganie zaś wszystkich jako podobnych pod wieloma względami sprzyja demokratycznemu, równemu ich traktowaniu.

Maria Lis (1974) stwierdziła w swoich badaniach, iż osoby akceptowane przez kierowników autokratycznych są spostrzegane przez nich jako mniej życzliwe, ciepłe, wrażliwe, wyrozumiałe, prostolinijne i nieśmiałe niż osoby akceptowane przez kierowników demokratycznych. Z wychowawczego punktu widzenia bardzo istotne są rozważania dotyczące zależności pomiędzy spostrzeganiem interpersonalnym a tzw. kompetencją interpersonalną (tzn. kompetencją w stosunkach z ludźmi). Pojęcie to określa skuteczność we współdziałaniu z innymi osobami.

Krystyna Skarżyńska za Chrisem Argyrisem (1973) wyróżnia trzy podstawowe kryteria kompetencji interpersonalnej:

- jednostka dokładnie spostrzega i rozumie daną sytuację społeczną,
- jednostka jest zdolna do rozwiązania problemów interpersonalnych i chce je rozwiązywać,
- rozwiązywanie problemu przebiega w taki sposób, że rozwiązujące go osoby są przez cały czas zdolne do współpracy przynajmniej tak efektywnej, jak w momencie, gdy zaczynały rozwiązywać problem (Skarżyńska 1981: 348).

Jak widać, trafne spostrzeganie innych jest warunkiem koniecznym dla efektywnego współdziałania, kompetencja interpersonalna powinna więc być atrybutem każdego wychowawcy.

Starałam się dokładnie zanalizować wyniki badań nad procesami spostrzegania, ponieważ jest to zagadnienie bardzo istotne dla problemów poruszanych w mojej pracy. Omawiana cecha centralna, jaką jest nastawienie emocjonalne, będzie podstawową kategorią stylu wychowania (rozdział 2). Spostrzeganie cech centralnych u partnerów interakcji kształtuje postawy interpersonalne. Trafność spostrzegania oraz wzajemne ustosunkowania wychowawców i wychowanków mają wpływ na jakość procesu wychowania, co w pewnym zakresie będę starała się zbadać.



Style wychowania w interakcji wychowawczej

Przyjęłam, że proces wychowania to szczególna interakcja wychowawcy z wychowankiem. W tej interakcji podstawowe znaczenie mają relacje, jakie tworzą się między wychowawcami a ich podopiecznymi. Od jakości i charakteru tych stosunków zależą w dużej mierze przebieg i rezultaty procesu wychowania. Nawet pobieżna obserwacja wskazuje, iż różni wychowawcy w odmienny sposób ustosunkowują się do wychowanków oraz w różnoraki sposób prowadzą swoją działalność pedagogiczną. Badacze tej problematyki wyodrębniają modele takich relacji i na tej podstawie tworzą różnorodne typologie postaw wychowawczych (np. rodzicielskich). Niektórzy autorzy dla swoich podziałów używają określeń „style wychowania” czy „style kierowania wychowawczego”. Pomimo pewnych różnic definicyjnych wszyscy oni interesują się podobnym zakresem zagadnień, choć często w odmiennych środowiskach wychowawczych oraz kładąc nacisk na odmienne kategorie zachowań.

Na gruncie polskim pionierem takich badań był Jan Kuchta (1936). Wielki przeciwnik metod ankietowych, za najśluszniejszą drogę badawczą uważał długotrwałą obserwację nauczycieli-wychowawców w ich naturalnym środowisku pracy. W ten sposób wyłonił kilka „typów”. Autor zastrzega, iż są to konstrukty teoretyczne, które w „czystej” postaci praktycznie nie występują. Wyróżnił następujące typy:

- religijny – podtyp uczuciowy (pietystyczny) i intelektualny (ortodoksyjny), głęboka osobowość,
- teoretyczny – podtyp bierny (wykładowca) i czynny (uczony),
- praktyczny – ekonomiczna struktura osobowości,
- społeczny – socjalna struktura osobowości,
- estetyczny – podtyp czynny (artysta) i bierny (wychowawca nastawiony na rozwijanie indywidualności), osobowość estetyczna,
- władczy (polityczny).

Następnie badacz rozważa problem istnienia idealnego nauczyciela-wychowawcy. Wyznacza pedagogom podstawowe zadanie: „ułatwiał życie dziecku” w głębokim znaczeniu tego słowa. Zbliży się tutaj do pojęcia „katalizatora”, którego używał Zygmunt Mysłakowski (1962). Kiedy się mówi o osobowości nauczyciela, stwierdza Kuchta, nie można pominąć zagadnienia stosunku wychowawcy do ucznia, czyli postawy wychowawczej. Potępia (podobnie jak Mysłakowski, Baley, Vaerting, Gleasser i wielu innych) „koszarową” postawę wychowawczą. Píše: „Stosunek nauczyciela do ucznia ma przede wszystkim decydujące znaczenie dla rozwoju charakteru wychowanka” (Kuchta 1936: 19).

Koszarowa postawa kształtuje negatywne charaktery u wychowanków – prowadzi do powstania typu ucznia wojującego z nauczycielem lub oportunisty, karierowicza bądź obłudnika. Nie chodzi o opanowanie postawy „zewnętrznej”, lecz dotarcie do serca wychowanka. Aby to osiągnąć, trzeba przestrzegać następujących postulatów:

- stwarzać możliwość samopotwierdzenia własnego „ja” przez osobiste zainteresowanie dzieckiem, zapewnienie odpowiedniego, ciepłego klimatu,
- budzić w wychowanku wiarę w siebie i odwagę życiową oraz przekonanie o własnej wartości osobistej,
- wychowawcę powinna cechować „sympatia witalna”, tj. zdolność współodczuwania tego, co dzieje się w duszy dziecka, i zdolność nawiązywania z nim kontaktu duchowego,
- konieczna jest indywidualizacja wymagań, zwłaszcza wobec dzieci „trudnych”,
- postawa wychowawcza musi podlegać pewnej ewolucji w miarę rozwoju duchowego dziecka (Kuchta 1936: 23–31).

Wyróżniono także wiele innych typologii. Maria Grzegorzewska (1938: 193–206) podzieliła pedagogów ze względu na sposób pracy z uczniami, wyróżniając nauczycieli wyzwalających i hamujących. Kryterium podstawowym był kierunek i zakres oddziaływań osobowościowych wychowawcy. Pierwsza grupa pedagogów wyzwalała miłość, sympatię, chęć pomocy oraz stwarza atmosferę pogody, ładu i życzliwości. Druga grupa to wychowawcy hamujący – wytwarzający nastrój obcości i chłodu, a także strachu, spowodowany stosowaniem metod przymusu, częstymi karami i nieżyczliwym nastawieniem.

Ciekawą i zupełnie odmienną typologię skonstruował Max Marchand, francuski badacz pracujący w Algierze. Analizując stosunek nauczyciela-wychowawcy do uczniów, wyróżnił trzy typy stosunków:

- bezkształtne – pedagodzy zainteresowani wyłącznie swoją karierą i pozycją zawodową, a nie dziećmi,

- napięte – nauczyciele wymagają całkowitego podporządkowania się ich wymaganiom i oczekiwaniom,
- harmonijne – wychowawcy pragną dziecko zrozumieć i wspierać jego rozwój (Marchand 1955).

W prezentowanych badaniach wyraźnie widać rozszerzenie pola penetracji empirycznej. Uwaga badaczy nie koncentruje się już przede wszystkim na analizie cech psychofizycznych wychowawcy, ale rozpatrywane są zachowania pedagogów w różnorodnych sytuacjach, ich poglądy dotyczące procesu i celów wychowania, charakter ich stosunków z wychowankami, ogólnie mówiąc: wyodrębnia się i osobę nauczyciela-wychowawcy, i system jego oddziaływań wychowawczych.

Zachowania wychowawców stanowią z reguły pewien konsekwentny system działań wobec wychowanków. Mówiąc na razie bardzo ogólnie, możemy ten system nazwać stylem wychowania. Pojęcie stylu wydaje się bardzo przydatne dla rozważań dotyczących wpływu i skuteczności oddziaływań wychowawczych, kładzie bowiem nacisk na tendencje trwałe i w dużym stopniu trans-sytuacyjne. Ta powtarzalność i konsekwencja są czynnikami pozwalającymi na uchwycenie wpływu.

Pojęcia stylu jako pierwsi użyli pod koniec lat trzydziestych Ronald Lippitt i Ralph White (1968). W swoim eksperymencie wyróżnili trzy style oddziaływania (kierowania): autokratyczny, demokratyczny i *laissez-faire* (liberalny). Kryterium podziału był sposób podejmowania decyzji odnoszących się do postępowania grupy, zasady doboru współtowarzyszy pracy i sposób wyrażania krytyki. Przeprowadzony eksperyment dał interesujący materiał dotyczący różnic w zachowaniu się badanych w zależności od stylu oddziaływania. Na kierowanie autokratyczne reagowano apatią lub buntem i chociaż wydajność pracy była dość wysoka, więzi emocjonalne nie powstały. Grupy kierowane stylem demokratycznym były najbardziej zainteresowane pracą i zaobserwowano wytworzenie się silnych więzi grupowych, chociaż ich wydajność była nieco niższa. Styl liberalny dał bardzo małe efekty, zarówno w zakresie wydajności pracy, jak i pod względem kształtowania postaw emocjonalnych.

Te pionierskie badania wywołały duże zainteresowanie. Prowadzono dalsze eksperymenty, które rozwijały i poszerzały analizę tego zagadnienia. Zmierzano do coraz bardziej adekwatnego określenia pojęcia stylu. Zwiększała się także liczba funkcji, jakie powinien pełnić wychowawca (kierownik) stosujący określony styl oraz wyodrębnianych i analizowanych stylów wychowania. Wynika to z założenia, że nie istnieją „czyste style”. Realne zachowania wychowawców układają się jakby na osi: autokratyzm – liberalizm. Pojawia się więc

szereg „podstylów”, np. autokracja pełna i autokracja łagodna lub trenerska (Janowski 1974: 56).

Bernard Bass (1960: 90) wyróżnia trzy rodzaje oddziaływania (kierowania): perswazyjne (gdy istnieje możliwość wytłumaczenia), z zastosowaniem przymusu (gdy nie może zostać wykorzystana metoda perswazji, a kierujący posiada władzę i może wywierać presję) oraz permissywne lub przyzwalające (gdy kierujący ma zarówno władzę, jak i zdolność do przekonywania).

Badacze analizujący omawiane zagadnienia z reguły przeprowadzają kategoryzację zachowań w obrębie określonych stylów. Ned Flanders za kryterium przyjął teoretyczny model interakcyjny. Rejestrował on zarówno zachowania nauczyciela, jak i odpowiadające mu reakcje uczniów lub reakcje pedagogów na postępowanie dzieci (Flanders 1964). Badacz uporządkował wszystkie zachowania występujące na lekcji w dziesięciu kategoriach, z czego siedem obejmowało czynności nauczyciela, dwie – uczniów i jedna dotyczyła braku reakcji. Konkretnie zachowania i częstotliwość ich występowania dawały podstawę do wnioskowania o występowaniu pewnych zgeneralizowanych sposobów postępowania, czyli stylów kierowania.

W Polsce problematyką stylów kierowania w klasie szkolnej zajmował się Andrzej Janowski. Wyróżnił on na użytek swoich badań cztery kategorie stylu:

- sposób wyrażania sankcji,
- sposób traktowania norm i opinii w grupie,
- sposób podejmowania decyzji dotyczących działania zespołu,
- sposób odnoszenia się do dzieci w zespole (Janowski 1974: 123).

Każda z tych czterech kategorii była określana przez stosunek zachowań charakterystycznych dla demokratycznego stylu do zachowań, które wskazują na tendencje autokratyczne. Styl pośredni został przez autora wprowadzony dla osób, których postępowanie było bardzo zróżnicowane.

Pojęcia stylu wychowania używa Marek Pilkiewicz (1976), konstruując rozbudowany model typologiczny. Podstawową kategorią jest tutaj stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka. Według autora jest to zasadniczy element charakteryzujący każdą sytuację wychowawczą. Jako istotne czynniki tej kategorii Pilkiewicz wymienia treść uczuć okazywanych dziecku i stopień zainteresowania potrzebami dziecka. Drugim analizowanym wymiarem jest stopień kontroli zachowań wychowanka jako kolejny czynnik wpływający na wszystkie zdarzenia w procesie wychowania. Autor wyróżnia dwa aspekty tego wymiaru:

- aspekt normatywny – rodzaj i poziom wymagań stawianych dziecku oraz wielkość nakładanych na nie ograniczeń, w sferze werbalnej są to:

oczekiwania, wymagania, polecenia, nakazy i zakazy, w sferze niewerbalnej: dostarczanie dziecku przez wychowawcę pewnego modelu zachowań,

- aspekt reaktywny – formy reakcji wychowawcy w zależności od spełniania lub niespełniania przez dziecko jego oczekiwań i wymagań; ważne jest tutaj to, jak często stosowane są wzmocnienia, jaki rodzaj wzmocnień dominuje oraz jakie szczegółowe techniki stosuje się w wychowaniu, np. kary fizyczne czy techniki perswazyjne.

Trzecim istotnym wymiarem jest spójność systemu kontroli, która warunkuje skuteczność oddziaływań wychowawczych.

Jeśli chodzi o aspekt normatywny, autor podkreśla znaczenie trzech czynników:

- poglądu na proces wychowania samego wychowawcy, np. czy wie, czego oczekuje od wychowanka, i w jaki sposób to komunikuje,
- czy wychowawca swoim zachowaniem dostarcza stałego i zrozumiałego dla wychowanka modelu postępowania,
- jak sam wychowawca się zachowuje, a czego wymaga od dziecka.

W aspekcie reaktywnym spójności systemu kontroli istotne są następujące czynniki:

- nierównomierność kontroli w czasie,
- brak konsekwencji w karaniu i nagradzaniu,
- rozbieżności pomiędzy różnymi wychowawcami.

Stosunek emocjonalny do wychowanka określany jest na kontynuum miłość (akceptacja) – wrogość (odrzućenie). Drugą oś stanowi kontynuum kontrola – swoboda. Uwzględniając wszystkie omawiane czynniki, Pilkiewicz wyróżnia dziewięć stylów wychowania:

- wychowanie osiągnięciowe – charakteryzują je miłość i akceptacja, wysokie wymagania, częsta kontrola, nagradzanie,
- wychowanie nadmiernie opiekuńcze – miłość i akceptacja, niskie wymagania, częsta kontrola, nagradzanie,
- wychowanie liberalne (pobłażliwe) – miłość i akceptacja, niskie wymagania, rzadka kontrola, nagradzanie,
- wychowanie demokratyczne – miłość i akceptacja, wysokie wymagania, rzadka kontrola, nagradzanie,
- wychowanie autokratyczne, rygorystyczne – wrogość lub brak akceptacji, wysokie wymagania, częsta kontrola, karanie jako główny sposób wpływu,
- wychowanie autokratyczne, punitywne – wrogość lub brak akceptacji, niskie wymagania, częsta kontrola, karanie,

- wychowanie autokratyczne, okazjonalne – wrogość lub brak akceptacji, wysokie wymagania, rzadka kontrola, brak wzmocnień,
- wychowanie zaniedbujące – wrogość lub brak akceptacji, niskie wymagania, rzadka kontrola, karanie,
- wychowanie odrzucające – wrogość i brak akceptacji, niskie wymagania, rzadka kontrola, surowe kary.

Typologia stylów Pilkiewicza pokazuje, jak rozwijają się badania nad stylami oddziaływań wychowawczych. Analizuje się coraz więcej funkcji i zachowań wychowawców, wyróżnia się coraz więcej stylów ich charakteryzujących. Dwa podstawowe wymiary wykorzystywane do konstrukcji modelu przez Pilkiewicza są wyodrębniane przez prawie wszystkich badaczy studiujących omawianą problematykę w środowisku rodzinnym.

W modelu Anny Roe z 1957 roku zasadniczymi wymiarami są „chłód” i „ciepło”. Z postawą ciepła łączy się akceptacja, która dzieli relacje na „kochające” i „przypadkowe”, z postawą chłodu zaś – unikanie kontaktów z dzieckiem. Badaczka wyróżnia sześć głównych typów zachowania rodziców: akceptacja przypadkowa (dorywcza), akceptacja kochająca, koncentracja nadmiernie opiekuńcza, unikanie odtrącające i unikanie zaniedbujące (Roe 1957: 212 i n.).

Badacze środowiska rodzinnego używają często określeń „typy wychowania” bądź „postawy rodzicielskie”. „Postawa rodzicielska jest nabytą strukturą poznawczo-uczuciowo-wolicjonalną, ukierunkowującą zachowanie się rodziców wobec dziecka. Ta tendencja do reagowania w określony sposób w stosunku do dziecka musi być w pewnym stopniu utrwalona, aby mogła zyskać miano postawy rodzicielskiej” (Ziemska 1979: 169).

Pomimo różnicy formalnej widać, iż znaczeniowo zakresy terminów „styl wychowania”, „typ wychowania” czy „postawa wychowawcza” niewiele różnią się od siebie. Zależnie od badanego środowiska można natomiast kłaść nacisk na różne wymiary czy kategorie zachowań. W badaniach nad rodziną szczególnie akcentuje się emocjonalny, uczuciowy komponent postawy.

Wśród typologii postaw rodzicielskich najbardziej rozbudowany jest hipotetyczny model zachowań Charlesa Schaefera (1959), stworzony na podstawie badań własnych i ustaleń innych autorów. Dokonał on także systematyzacji pojęć. Poszczególne postawy rodzicielskie ukazał jako zbliżające się bądź oddalające od dwóch uznanych za podstawowe wymiarów: autonomia – władza oraz miłość – wrogość. Typologia zawiera czternaście postaw: uznanie praw dziecka, współdziałanie, nadmierne pobbłażanie, chroniące pobbłażanie, nadmierne chronienie, autorytatywne dyktatorstwo, żądające

przeciwstawianie się, zaniedbywanie, obojętność, luźny stosunek i postawy „czyste” – swoboda, akceptacja, posiadanie, odrzucenie.

Ta rozbudowana konstrukcja budzi wiele zastrzeżeń. Rozpatruje je dokładnie Maria Ziemska, przeciwstawiając modelom diagnostycznym typologię uwzględniającą postawy rodzicielskie pożądaną z rozwojowego i wychowawczego punktu widzenia (Ziemska 1979: 173 i n.) Konstruowanie tej typologii oparte było na dwóch kierunkach analizy: teoretycznym, który pozwolił na ustalenie podstawowych wymiarów, i empirycznym, uzasadniającym wyróżnianie syndromów postaw rodzicielskich (zespołów związanych ze sobą postaw częściowych). Podstawowe wymiary stanowiły kontinua, których oba krańce określały niepożądane wychowawczo zachowania, a środek stanowił optimum. Według autorki taki model lepiej odzwierciedla rzeczywistość. „Jako podstawowe wymiary wybrano: 1) nadmierny dystans uczuciowy i nadmierną koncentrację na dziecku oraz w centrum zawartego między nimi kontinuum znajdujący się zrównoważony stosunek emocjonalny wobec dziecka, 2) dominację i uległość wobec dziecka jako końce pewnego kontinuum, a w jego środku autonomię, pojmowaną jako niezależność wewnętrzną matki czy ojca pozwalające na swobodne kierowanie dzieckiem” (Ziemska 1979: 179). Na bazie tych dwóch podstawowych wymiarów autorka wyróżnia postawy właściwe i niewłaściwe pod względem wychowawczym. Do pierwszych należą: dawanie dziecku swobody, uznanie jego praw, akceptacja dziecka jako rozwijającej się osobowości i współdziałanie z nim. Do drugich autorka zalicza: nadmierne ochranianie dziecka, nadmierne wymaganie od dziecka, odrzucanie go, unikanie kontaktów z nim. Ziemska stwierdza, iż różne postawy właściwie często współwystępują ze sobą.

Style wychowania czy określone postawy wychowawców mają duży wpływ na zachowanie się dzieci i kształtowanie się ich osobowości. We wszystkich etapach procesu wychowania niezbędne jest zaspokajanie podstawowych potrzeb psychicznych wychowanków. Pierwszą z nich jest potrzeba miłości, życzliwości i ciepła. Pozytywny kontakt emocjonalny zapewnia bezpieczeństwo i pozwala na właściwy rozwój uczuć. Drugą to potrzeba kontaktu społecznego. Dziecko musi odczuwać zainteresowanie opiekunów oraz mieć prawo do interesowania się nimi. Trzecią jest potrzeba samourzeczywistnienia. Chodzi tu o pielęgnowanie każdej osoby jako jednostki niepowtarzalnej i rozwijanie indywidualnych cech i uzdolnień. Konieczne jest pobudzanie samodzielności i osobistej aktywności. Ostatnią główną potrzebą jest oczekiwanie szacunku. Wychowanek nie może być traktowany źle, lekceważąco, w sposób koszarowy, gdyż tworzy to niewłaściwy, zaniżony obraz własnej

osoby, powoduje brak wiary w siebie oraz zbyt częste stosowanie mechanizmów obronnych.

Badania psychologiczne Ziemskiej analizują kierunki wpływu wyróżnionych przez nią postaw na kształtowanie niektórych zachowań dziecka (Ziemska 1979: 190, 191). I tak, postawa odtrącająca powoduje agresywność, nieposłuszeństwo, kłótniowość, kłamliwość, zahamowanie uczuć wyższych, skłonność do zachowań aspołecznych, czasami zaś zastraszanie, apatię, zahamowania i reakcje nerwicowe. Akceptacja sprzyja rozwijaniu się zdolności do nawiązywania trwałych więzi emocjonalnych, powstawaniu uczuć wyższych, swobodzie kontaktów, miłemu, życzliwemu usposobieniu i odwadze osobistej. Unikanie kontaktu może doprowadzić do chłodu emocjonalnego, niestałości uczuciowej, niechęci do podejmowania kontaktów społecznych, nieufności, braku umiejętności dokonania obiektywnej oceny siebie i otaczającej rzeczywistości oraz konfliktowości. Postawa współdziałania sprzyja wytworzeniu wzajemnego zaufania, zadowoleniu z kontaktów społecznych, ukształtowaniu poczucia odpowiedzialności, nawiązywaniu trwałych więzi emocjonalnych. Nadmierne wymaganie, korygowanie i krytyka powodują powstawanie lęku neurotycznego i wszystkich jego następstw: braku wiary w siebie, niepewności, przewrażliwienia i uległości, labilności uczuciowej, niskich aspiracji. Postawa uznająca prawa dziecka sprzyja rozwijaniu samodzielności, inicjatywy, uzdolnień twórczych, pewności siebie, odpowiedzialności, stabilności emocjonalnej. Swoboda ma pozytywny wpływ na uspołecznienie dziecka, pomysłowość, ułatwia powstawanie satysfakcjonujących związków, kształtuje wysokie aspiracje. Nadmierne ochranianie opóźnia osiągnięcie dojrzałości społecznej, wzmacnia poczucie zależności, bierność, z kolei niepewność wpływa na powstanie syndromu „rozpieszczonego dziecka” – czyli ukształtowanie takich cech jak egoizm, zarozumiałość, konfliktowość, tyranizowanie opiekunów i nadmierna miłość własna.

Warto prześledzić także wyniki niektórych wcześniejszych prac zawartych w publikacjach zagranicznych. W 1945 roku Alfred Baldwin, Joan Kalthorn i Fay Breese stwierdzili istotne różnice w rozwoju intelektualnym dzieci w zależności od typów postaw wychowawczych. Najbardziej stymulujący dla wszechstronnego rozwoju intelektu okazał się typ demokratyczny. W tej grupie dzieci zaobserwowano znaczny wzrost ilorazu inteligencji, ponadto ich myślenie w przeciwieństwie do innych grup cechował wysoki stopień oryginalności i twórczości. Badacze doszli do wniosku, iż swoboda i ciepło uczuciowe sprzyjają rozwojowi umysłowości. Dzieci rodziców pobłażliwych nie potrafią myśleć w sposób oryginalny i twórczy, nie mają rozwiniętej

fantazji, są niecierpliwe. Postawy odrzucające zaś prowadzą do obniżania się ilorazu inteligencji i bardzo niskiego stopnia myślenia twórczego. Baldwin, Kalhorn i Breese analizowali także wpływ postaw rodzicielskich na rozwój emocjonalny i społeczny dzieci. Postawy demokratyczne sprzyjają łagodnemu i pogodnemu usposobieniu oraz stabilności uczuciowej. Dzieci odrzucane emocjonalnie były niestałe, agresywne, kłótlive, wrogo nastawione do rodzeństwa i otoczenia. Wychowanie pobłażliwe obniża aktywność i nastawienie na siebie, rodzi niepewność w kontaktach z innymi.

Z rozważań zawartych w tym rozdziale wynika konieczność dokładniejszej analizy znaczenia więzi emocjonalnych w interakcji wychowawczej.



Znaczenie stosunku emocjonalnego w interakcji wychowawczej

To, że stosunek emocjonalny opiekunów wpływa na zachowanie się dzieci i kształtowanie ich mechanizmów osobowościowych, niemalże od czasów starożytnych nie budzi niczych wątpliwości. Podkreślenie istoty ciepła i życzliwości wychowawcy dzisiaj byłoby niepotrzebnym i naiwnym truizmem, gdyby nie fakt, iż wielu pedagogów we wszystkich środowiskach wychowawczych nie docenia tej prostej prawdy.

Jak wykazują wyniki wielu badań, które w literaturze były już wielokrotnie przytaczane, ciepło to podstawowy czynnik niezbędny do zaspokojenia potrzeb podstawowych i harmonijnego rozwoju całej osobowości. Ze względu na specyfikę wybranej przeze mnie grupy badawczej chciałabym podkreślić konsekwencje odrzucenia emocjonalnego. Nadmierny dystans uczuciowy wobec dziecka, niepozwalający na zaspokojenie jego potrzeb doznawania życzliwości uczuć, przynależności i kontaktu, powoduje chorobę sierocą, w wyniku której występuje częściowe lub całkowite zahamowanie rozwoju uczuć wyższych i niezdolność do trwałego przywiązania (Ziemska 1979: 191). Zaniedbywanie ze strony opiekunów jest również przyczyną wzmożonej agresywności, co u dzieci starszych często przeradza się w zachowania chuligańskie i aspołeczne, a w skrajnych przypadkach prowadzi do powstania zespołu cech psychotycznych. Odrzucenie emocjonalne może też prowadzić do identyfikacji z wartościami antyspołecznymi, a w następstwie przestępczości.

Wyrównanie niedoborów emocjonalnych jest niezwykle trudne. Świadczą o tym liczne badania porównujące funkcjonowanie dzieci wychowywanych w rodzinach i w placówkach wychowania pozarodzinnego. Dla moich rozważań istotne jest zwrócenie uwagi na rolę pozytywnego nastawienia emocjonalnego w wychowaniu instytucjonalnym. Jan Władysław Dawid, Mieczysław Kreutz i wielu innych psychologów i pedagogów postawy emocjonalne wychowawcy uważali za źródło sukcesów bądź niepowodzeń pedagogicznych. Ceniony przedstawiciel polskiej psychologii wychowawczej Stefan Baley, określając

cechy tzw. zdolności wychowawczej, podkreśla przede wszystkim: przychylność dla wychowanków, rozumienie ich psychiki, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi, potrzebę obcowania z ludźmi, powinowactwo duchowe z dziećmi, cierpliwość oraz takt pedagogiczny (Baley 1962: 209 i n.).

W badaniach z ostatnich kilkunastu lat różnie definiowano i operacjonalizowano „ciepło emocjonalne”. Okazało się ono czynnikiem skorelowanym z efektywnością pedagogiczną. W domu dziecka, nawet przy starannej opiece i życzliwej postawie wychowawców, indywidualne podejście do dziecka i zaspokajania jego potrzeb emocjonalnych jest trudne i w efekcie bardzo ograniczone.

Problem postaw i stosunków interpersonalnych, analizowany w różnorodny sposób, nie tylko występuje w pedagogicznej refleksji teoretycznej, ale stanowi też poważne zagadnienie praktyki wychowawczej. Z reguły bywa on rozpatrywany w kategoriach proporcji pomiędzy przymusem i swobodą bądź jako zmienna związana ze stylami wychowania czy rodzajami autorytetów oraz zjawisko dyskutowane w ramach kontrowersyjnego i prawdopodobnie nigdy do końca niewyjaśnionego problemu osobowości dobrego wychowawcy.

Praktycy wychowania często sprowadzają opisywany problem do analizy partnerstwa w wychowaniu. Aleksander Kamiński wyodrębnia dwa podstawowe rodzaje stosunków partnerskich: koleżeńskie, gdzie dystans między wychowawcą a wychowankiem praktycznie nie istnieje, a wspólne cele to zabawa lub praca, oraz rodzicielskie, gdy celem podstawowym jest działanie o charakterze opiekuńczym (Kamiński 1974).

Istotę partnerstwa dobrze oddaje Grażyna Skrobek: „Można zatem stwierdzić istnienie partnerskich stosunków wszędzie tam [...], gdzie przedmiot i podmiot oddziaływań wiąże wspólnota pożądaných celów, podział zadań związanych z ich realizacją oparty o zasady równości i sprawiedliwości oraz poczucie wspólnoty systemu wartości. Podstawą nawiązywania i kontynuowania tego typu stosunków jest autentycznie odczuwana, nie zaś narzucona zewnętrznie chęć kontaktu z inną jednostką czy grupą” (Skrobek 1976: 11, 12).

Praktycy zgodnie twierdzą, iż stosunki partnerskie są możliwe tylko przy stosowaniu demokratycznych stylów wychowania. Zasada prawdziwego partnerstwa zakłada współdziałanie i współdecydowanie wychowanków w sprawach istotnych dla nich samych i zespołu. Skrobek jednak przestrzega przed wypaczeniami relacji partnerskiej. Może ona np. spowodować manipulacyjne zachowania ingracjacyjne. Podstawą, która umożliwia pozytywny stosunek dziecka do opiekunów, jest zaspokojenie emocjonalne i poczucie bezpieczeństwa. Wskaźnikiem uczuciowym związków dzieci z rodzicami czy wychowawcami jest stopień zaufania i ocena postawy dorosłego wobec wychowanka.

Eva Bene i James Anthony opracowali na użytek badań własnych Test Stosunków Rodzinnych (The Family Relation Test, FRT). Test ten stał się bardzo popularny i wielu autorów wykorzystywało go w swoich badaniach. Za pomocą FRT jego twórcy wyodrębnili różne typy dzieci: przejawiające tendencję do idealizowania rodziców, charakteryzujące się postawą negatywną wobec siebie (autoagresywne), egocentryczne czy zahamowane. Ta sama technika pozwoliła Barry'emu Frostowi i Barbarze Lockwood (1973) na wyróżnienie pięciu grup dzieci w zależności od ich pozytywnych bądź negatywnych nastawień do dorosłych i siebie. Podział wyglądał następująco:

- dzieci o zachowaniu „niszczącym” (agresywne, labilne nastrojowo),
- dzieci izolujące się, nieaktywne społecznie, łatwo podlegające wpływom innych w swym działaniu osobistym i społecznym,
- dzieci o zachowaniach buntowniczych, o negatywnym stosunku do swoich obowiązków, antyspołeczne,
- dzieci z symptomami lęku, fobii oraz z dolegliwościami psychosomatycznymi,
- dzieci o pozytywnym stosunku do swoich obowiązków, o poprawnym zachowaniu i dobrych kontaktach społecznych.

Test – ze względu na jego obiektywność, dokładność i operacyjność pozwalające na szybkie określenie stopnia nasilenia uczuć dziecka w stosunku do dorosłych – stał się często wykorzystywanym narzędziem na gruncie polskim.

Danuta Skwara (1977) badała zależność pomiędzy poziomem aktywności społecznej dzieci z domów dziecka i domów rodzinnych a ich percepcją więzi emocjonalnych między sobą a członkami rodziny. Zróżnicowanie aktywności społecznej współwystępuje ze zróżnicowaniem percepcji nasilenia więzi emocjonalnej u obu badanych grup. Percepcja postaw rodzicielskich przez dzieci nie jest bardzo popularnym problemem badawczym. Jednak badacze zajmujący się tą tematyką podkreślają, że oceny młodzieży często są wnikliwe i nawet bardziej zasługujące na wiarygodność niż oceny rodziców.

David Ausubel i współautorzy (1954) dowodzą, iż odbiór zachowania rodziców wyznacza rozwój osobowości dzieci w sposób bardziej bezpośredni i istotny niż te zachowania same w sobie.

Szerokie badania nad tą problematyką prowadził w Polsce Włodzimierz Kowalski (1977). Autor wyodrębnił naczelne i częściowe postawy rodzicielskie i badał związek pomiędzy percepcją ich przez młodzież a przystosowaniem szkolnym. Okazało się m.in., że matki przejawiają w większym stopniu niż ojcowie postawy miłości, akceptacji i życzliwości zwłaszcza w opinii dziewcząt, zachowania ojców zaś cechuje chłód uczuciowy, jawne lub ukryte odrzucenie dziecka. Sprawując kontrolę, matki wykorzystują takie formy jak

nadmierna ingerencja, wpajanie poczucia winy czy wrogi nadzór, ojcowie natomiast stosują przymus. W zakresie autonomii badana młodzież przypisywała ojcom większy poziom liberalizmu; postawę wymagającą przypisywano obojgu rodzicom.

Warto prześledzić wyniki badań Bazylego Barana, który szukał odpowiedzi na pytanie, jaka jest rola więzi społeczno-emocjonalnej w kształtowaniu osobowości dziecka. Określeniem „więź społeczno-emocjonalna” badacz zastąpił pojęcie miłości, które uważał za zbyt wieloznaczne. Baran porównywał dwie grupy dzieci ze zróżnicowanych pod względem stopnia zaspokojenia potrzeby więzi środowisk. Pierwszą z nich stanowili wychowankowie domów dziecka, u których występowała długotrwała deprywacja potrzeby więzi, drugą – dzieci z rodzin zaspakajających w sposób satysfakcjonujący omawiany zespół potrzeb. Autor wskazuje na szereg różnic osobowościowych pomiędzy obydwooma badanymi grupami. Analizę rozpoczyna od porównania odporności badanych na frustrację. Dzieci z domu dziecka reagują w sposób intropunitivny (42%), co oznacza, iż w sytuacjach frustracyjnych przypisują sobie winę za jej wystąpienie, lub w sposób ekstrapunitivny (39%) szukają przyczyn niepowodzenia na zewnątrz i winią za nie otoczenie (Baran 1981: 47). Autor dochodzi do wniosku, że długotrwałe, niewystarczające zaspokojenie więzi zmniejsza odporność na frustrację i obniża poziom reagowania. Wniosek ten wyciąga na podstawie faktu częstszego występowania reakcji ekstrapunitivnych i towarzyszącej im agresji u dzieci z domów dziecka niż u dzieci z rodzin o silnych więzach emocjonalnych (Baran 1981: 49). Niepokojące są również dane dotyczące postaw lękowych. Występuje ich bardzo dużo wśród wychowanków domów dziecka. Aż 98% badanych obawia się agresji ze strony otoczenia, w tym 74,7% boi się agresji fizycznej, a 18,6% – agresji słownej (krzyk czy wyzywanie). U dzieci z rodzin ta postawa lękowa występuje znacznie rzadziej, bo tylko w 54% wypadków. Dwukrotnie więcej wychowanków z domu dziecka obawia się też bicia. U tej grupy badanych występuje również lęk bez uzasadnienia, np. 22% boi się rodziców, z którymi kontakt został przerwany przed laty (uwarunkowanie lęku we wczesnym dzieciństwie).

Badając poziom aspiracji aktualistycznych i perspektywicznych, Baran doszedł do wniosku, iż w zakresie tych pierwszych dzieci z domów dziecka mają zaniżony poziom aspiracji. Natomiast jeśli chodzi o aspiracje perspektywiczne, tylko 17% wychowanków potrafi określić, jaki zawód zdobędzie w przyszłości (a 39% dzieci z rodzin). Wśród wybranych przez wychowanków domów dziecka zawodów zaledwie jeden wymagał wyższego wykształcenia, zdobycie pozostałych nie wymagało większych kwalifikacji. Swojej przyszłości w żadnym zakresie (wykształcenie, zawód, rodzina) nie jest w stanie

zaplanować aż 25% dzieci. Ponadto w stosunku do dzieci z rodzin o silnych więzach emocjonalno-społecznych wychowankowie domów dziecka mają dużo niższy poziom osiągnięć szkolnych oraz zajmują o wiele gorszą pozycję społeczną w strukturze klasy.

Raczej przygnębiająco przedstawia się analiza stosunku uczuciowego nauczycieli do wychowanków domów dziecka. Większość z nich znalazła się w kategorii „mało lubiani” i „najmniej lubiani” (wybór nauczycieli). Autor pisze: „Uczniowie wyczuwają ten stosunek nauczycieli, co dodatkowo wywołuje nieakceptowane formy zachowania i zwrótnie umacnia niechętny stosunek nauczycieli. Wydaje się, że dzieci i nauczyciele nieświadomie dostarczają sobie nawzajem negatywnych wzmocnień” (Baran 1981: 113). Prawie 30% wychowanków domów dziecka uważa, że jest mniej lubiana niż pozostali uczniowie (przy 3% opinii dzieci z rodzin).

Sądzę jednak, iż niektóre wnioski autor formułuje w postaci zależności zbyt bezpośrednich, np. „[...] stopień zaspokojenia potrzeby więzi społeczno-emocjonalnej warunkuje stosunek uczuciowy nauczycieli do dzieci, nauczyciele darzą znacznie większą sympatią dzieci z zaspokojoną potrzebą więzi” (Baran 1981: 125). Nauczyciele – jak sami twierdzą – lubią te dzieci, które są grzeczne, miłe, czyste i chętnie się uczą, autor wskazuje zresztą przykład chłopca z domu dziecka wymienianego na pierwszym miejscu na listach preferencyjnych nauczycieli. Deprywacja potrzeby więzi może wpływać na funkcjonowanie młodego człowieka w szkole, a brak sympatii wiąże się przeważnie z niezaakceptowaniem określonych form zachowań. Na zakończenie Baran formułuje szereg postulatów i wniosków wychowawczych. Z badań wynika, że dzieci z domu dziecka są uczuciowo mało związane z tym miejscem. Pomimo długotrwałej przerwy w kontaktach (5 lat) deklarują większy związek emocjonalny ze środowiskiem rodzinnym, który autor określa jako kompensacyjno-idealizujący.

Dane wskazują, że w relacji wychowanek – wychowawca często występują ostre konflikty niweczące możliwości wychowawczych oddziaływań placówki. Baran postuluje lepsze psychologiczne i pedagogiczne przygotowanie kandydatów do tego zawodu. Podobnie nauczyciele powinni uświadomić sobie przyczyny negatywnego zachowania się dzieci i okazać wychowankom domów dziecka więcej życzliwości i cierpliwości.

Wanda Banaszek, Elżbieta Dąbrowska i Władysław Socha (1980) analizowali postawy dzieci przejawiane wobec wychowawców na terenie domów dziecka. Badacze wyszli z założenia, że prawidłowy układ stosunków interpersonalnych jest podstawowym warunkiem osiągnięcia satysfakcjonujących rezultatów dydaktyczno-wychowawczych. Twierdzą, iż nie zależą one wyłącznie

od wysiłków wychowawcy, lecz w dużej mierze właśnie od postaw dziecka względem swoich opiekunów. Większość wychowanków (66%) przejawiała pozytywny stosunek do wychowawcy, w tym u 31% dzieci była to silna akceptacja. Negatywny stosunek do opiekunów miało 15% badanych, w tym 6% okazywało silne odrzucenie. Pozytywny stosunek wyraziło zdecydowanie więcej dziewcząt niż chłopców. Autorzy podkreślają, że dzieci w wieku 12–15 lat oczekują od nauczyciela-wychowawcy przede wszystkim zrozumienia, sympatii, uznania, osobistego ustosunkowania się do ich problemów, zaufania, dyskrecji, sprawiedliwej oceny i pomocy w trudnych sprawach. Jednym z czynników różnicujących stosunek wychowanka do wychowawcy okazał się układ pozycji społecznej w grupie. Większość dzieci zajmujących wysoką pozycję społeczną w zespole przejawiała pozytywny, akceptujący stosunek do wychowawcy, ale równocześnie co czwarty wychowanek w tej grupie badanych charakteryzował się nastawieniem niezdecydowanym, a prawie co szósty – negatywnym. Natomiast wśród osób o niskiej pozycji społecznej wszyscy akceptowali swojego wychowawcę, nie wystąpiło tu niezdecydowanie ani odrzucenie. Badacze sądzą, iż dzieci o wysokiej pozycji w grupie, będące prawdopodobnie przywódcami grup nieformalnych o normach często sprzecznych z obowiązującymi w domach dziecka, mogą traktować wychowawcę jako konkurenta w zakresie wpływu na innych. Pozytywny stosunek osób zajmujących niską pozycję społeczną może świadczyć o poszukiwaniu oparcia poza grupą w celu zapewnienia sobie bezpieczeństwa.

Feliks Moskal (1982) zebrał opinie byłych wychowanków. Niewielu z nich odpowiedziało na jego ankietę. Zebrany materiał świadczy jednak jednoznacznie, że pozytywnie charakteryzowani byli ci wychowawcy, którzy kochali wychowanków i swoją pracę, mieli życzliwy, miły, serdeczny i bezpośredni stosunek do dzieci. Dalej podkreślano zaletę pogodnego usposobienia, obiektywizmu i sprawiedliwości w ocenach. Wychowankowie bardzo cenili tych, którzy – jak pisali – starali się być ich mądrymi przyjaciółmi, organizowali ciekawe, pobudzające rozwój ich zainteresowań zajęcia oraz chętnie rozmawiali z młodzieżą i wykazywali troskę o jej przyszłość. Pozytywnie oceniani byli opiekunowie, którzy nie bili za karę, ale w spokojny sposób wskazywali niewłaściwe zachowania.

Wśród wspomnień znalazły się także i wypowiedzi negatywne, chociaż ich liczba była czterokrotnie mniejsza od ocen dodatnich, a łącznie cech ujemnych było trzykrotnie mniej niż pozytywnych. Najwięcej żalu i pretensji budził niewłaściwy sposób karania. Wychowankowie pisali o takich, wątpliwych pod względem wychowawczym, karach jak dodatkowa praca, np. nadprogramowe dyżury, oraz pozbawianiu posiłków i karach cielesnych. Drugim

zachowaniem opiekunów negatywnie ocenianym przez wychowanków było nerwowe, kłótniwe i wulgarne odnoszenie się do dzieci. Następnie wymieniano podejrzliwość, tolerowanie donosicielstwa i brak zaufania do podopiecznych. Za wadę uważano także częstą wśród wychowawców w placówce zgorzkniałość i defetyzm pedagogiczny. Autor swoje badanie podsumowuje w następujący sposób: „Przedstawiona analiza wskazuje, że wychowankowie domów dziecka najbardziej cenią takie właściwości postawy i sposoby postępowania wychowawców jak: pomoc wychowankom i troska o nich, rozumienie spraw dzieci i młodzieży, życzliwość, sprawiedliwość, pogodne usposobienie, poświęcenie, wyrozumiałość, zaufanie do wychowanków, wrażliwość na krzywdę i niedolę dzieci, dyskrecja, takt oraz chęć i umiejętność stworzenia w placówce atmosfery zbliżonej do rodzinnej” (Moskal 1982: 351).



Metody nagradzania i karania

Dla moich rozważań najbardziej przydatne wydaje się następujące rozumienie nagradzania: „Nagradzanie określimy jako metodę wychowawczą polegającą na tworzeniu atrakcyjnych dla jednostki zdarzeń (dostarczaniu nagród) w następstwie jej określonych czynności” (Konarzewski 1982: 24). Autor podkreśla tu po pierwsze, że nagradzanie jest zawsze następstwem określonego zachowania wychowanka, a po drugie, że stanowi jakąś pozytywną zmianę w sytuacji podmiotu. W tym rozumieniu nagrodą będzie albo zapewnienie zdarzenia atrakcyjnego, albo usunięcie jakiegoś czynnika awersyjnego (np. zgoda na niewykonanie jakiegoś przykrego obowiązku).

Metoda nagradzania ma na celu bądź utrwalanie tendencji do pewnych zachowań uwarunkowanych sytuacyjnie, bądź intensyfikację danej czynności czy określonego zachowania. Aby osiągnąć powyższe cele, wychowawca musi przede wszystkim znać swoich podopiecznych na tyle, by wiedzieć, co jest dla nich atrakcyjne, a co budzi sprzeciw. Zdarzało się już bowiem, że to, co w zamierzaniu było karą, wychowanek traktował jako nagrodę (np. uczeń, który swoim niegrzecznym zachowaniem chce zwrócić uwagę nauczyciela i rozbawić klasę, osiągnie swój cel, gdy usłyszy ustną wymówkę). Ważna jest nie tylko subiektywna atrakcyjność nagrody, ale również jej rodzaj, wielkość, częstość oraz okoliczności. Wychowawca powinien różnicować nagrody, aby nie nastąpił efekt nasycenia. Na ogół nie należy nagradzać pożądanej czynności, ilekroć się pojawi. Przeważnie też im większej nagrody dzieci oczekują, tym lepiej opanowują pożądane reakcje. Istotne jest również, aby wychowanek nie czekał długo na spodziewaną nagrodę.

Zanim wychowawca przystąpi do operowania różnorodnymi wzmocnieniami, musi nauczyć się analizować motywy kierujące wychowanekami. Jeżeli dana czynność podejmowana jest dla jakichś dodatkowych korzyści (zewnętrznych wobec niej), mówimy o motywacji zewnętrznej, jeżeli zaś podejmowana jest dla niej samej, źródło motywacji określamy jako wewnętrzne. Jak wykazały

badania (Deci 1971; Kruglanski i in. 1971; Ross 1975), nagroda – zwłaszcza kiedy jest pewna – powoduje zmniejszenie zainteresowania samą czynnością. Pedagogiczne następstwa tej prawidłowości są bardzo istotne. Wychowanek może bowiem stracić zainteresowanie dla czynności motywowanych wewnętrznie (np. poznawczych) w wyniku nieprzemyślanego ich nagradzania. Podobne zjawisko może nastąpić, jeśli nagradzać będzie osoba nieakceptowana – czynność traci wtedy pierwotną atrakcyjność. Nie oznacza to, że nie należy stosować nagród, bo tłumią one motywację wewnętrzną. Interferencja ta nie zachodzi, kiedy nagradzamy nie samo podjęcie czynności, ale np. poziom wykonania.

Behawioryści rozróżniają dwie funkcje nagrody: wzmocnienia i zachęty (Konarzewski 1982: 50). Dla wychowawców to rozróżnienie jest ważne chociażby ze względu na niezwykłą popularność wykorzystywania nagrody jako zachęty. Najczęściej stosowane jest werbalne zapowiedzenie nagrody bądź proponowanie jej w trakcie jakiejś złożonej czynności. Nagroda jako zachęta powoduje z reguły pobudzenie organizmu, co ma wpływ na szybkość i jakość działania. Oczywiście, trzeba pamiętać, że różni wychowankowie zareagują na tę samą nagrodę mniejszym lub większym stopniem pobudzenia. Wychowawcy powinni jednak to zróżnicowanie przewidzieć. Dobra znajomość wychowanka przy nagradzaniu jest więc po prostu niezbędna. Istotną rolę odgrywa też temperament wychowanków, który warunkuje poziom pobudzenia.

Analizą procesów nagradzania i karania, a zwłaszcza teoriami karania jako jedni z pierwszych zajęli się psychologowie uczenia się. Karę zdefiniowali oni jako „bodziec czy sytuację przykrą, niezadawalającą, awersyjną, negatywną” (Mika 1969: 61). Oczywiście dana sytuacja będzie wtedy karą, gdy jednostka chce jej uniknąć, ucieka od niej. Następną istotną cechą kary jest powodowanie przez nią reakcji strachu, co z jednej strony związane jest z antycypacją bólu, z drugiej zaś – z działaniem silnych bodźców wewnętrznych. Dla zwolenników karania strach jest warunkiem skuteczności kary. Powyższa definicja nie uwzględnia drugiego rodzaju kar, mianowicie niepodawania albo nieodbierania nagrody. Psychologowie uczenia się przeprowadzili wiele eksperymentów związanych z mechanizmami karania. Edward Thorndike i B.F. Skinner stwierdzili, że kary nie są skuteczne, natomiast Orval Mowrer i Neal Miller doszli do dokładnie przeciwnego wniosku (Mika 1969: 66).

Różnice pomiędzy autorami dotyczą nie tylko oceny poziomu skuteczności kar, ale i uświadomienia sobie niepożądanych skutków karania. Miller i Mowrer jakby ich nie dostrzegają, natomiast Skinner zwraca uwagę, że strach jest reakcją szkodliwą dla organizmu, podobnie jak konflikt, który powoduje hamowanie czynności karanej. Te negatywne stany emocjonalne mogą prowadzić do zaburzeń nerwicowych (Mika 1969: 68). Mowrer i Miller uważają, że

strach raczej nie jest szkodliwy, a nawet wywołuje pozytywne skutki, takie jak ucieczka, unikanie czynne i bierne oraz tworzenie „superego”, nie widzą też powodów, dla których karanie miałyby prowadzić do powstawania nerwicy.

Mechanizmami karania zajmują się również psychologowie społeczni. Wśród nich także można wyróżnić przeciwników i zwolenników karania. Pierwsi z nich (np. Albert Bandura i Mischel Walter) twierdzą, że za pomocą kar nigdy nie wyeliminuje się całkowicie niepożądanego reakcji, można ją tylko co najwyżej czasowo stłumić. Karanie prowadzi natomiast do szkodliwych społecznie skutków, takich jak zachowania aspołeczne i przestępcze, przenoszenie agresji, nieukształtowanie superego, wykształcenie cech autorytarnych i osobowości dogmatycznej. Zwolennicy sądzą natomiast, iż w pewnych warunkach kary mogą być skuteczne. Należy tylko wyjaśnić karaniu przyczynę, mieć do niego pozytywny stosunek oraz doprowadzić do sytuacji, w której źródło stosowanych kar znajduje się wewnątrz wychowanka, powoduje to bowiem internalizację czynników kontrolujących i rozwija superego (Mika 1969: 107).

Niezależnie od tego, czy karanie powoduje więcej skutków pozytywnych czy negatywnych, jak wykazuje praktyka wychowawcza, jest to metoda stosowana przez wszystkich pedagogów i towarzyszy jej z reguły większa inwencja niż nagradzaniu. W tej pracy, za Krzysztofem Konarzewskim, za karanie będę uważać „każdą działalność wychowawczą polegającą na tworzeniu awersyjnych dla wychowanka zdarzeń pozostających w czasowym związku z jego określonym zachowaniem się” (Konarzewski 1982: 60). Podobnie jak przy analizie nagradzania, możemy wyróżnić tu dwojaki rodzaj oddziaływania – wykorzystanie czynników awersyjnych bądź odsunięcie bodźców atrakcyjnych. Pierwszy rodzaj oddziaływań oparty jest na strachu, drugi – na frustracji. Oba rodzaje kar mogą powodować reakcje agresywne. Karanie najczęściej ma na celu eliminację zachowań niepożądanych, czasami jednak spełniać może funkcję intensyfikującą, opartą na pobudzaniu zwiększającym efektywność działania (np. surowa krytyka mająca stanowić doping do lepszej pracy).

Dane eksperymentalne wykazują, że najbardziej skuteczne są kary surowe, efektywność ta jednak przestaje istnieć, gdy rozpatrujemy ją w kategoriach pedagogicznych ze względu na wspomniane już ujemne skutki emocjonalne. Słabe kary eliminują niepożądane zachowanie, gdy stosowane są możliwie szybko i przez akceptowane osoby. Wychowawcy powinni także wiedzieć, iż brak konsekwencji w karaniu (w odniesieniu do tego samego niepożądanego zachowania) sprzyja bardziej utrwalaniu niż hamowaniu danej niewłaściwej reakcji. Karanie daje w efekcie dwa rodzaje unikania – bierne i czynne. Pierwsze polega na wstrzymywaniu się od niepożądanego zachowania, drugie – na zastąpieniu jej zachowaniem alternatywnym. Jak wykazały eksperymenty,

uczenie unikania czynnego, czyli dążenie do tego, aby dziecko rezygnowało z zachowania karanego i zastępowało je możliwym do zaakceptowania, jest lepsze od biernego ze względu na możliwość osiągnięcia trwalszej zmiany w zachowaniu i obniżenie poziomu negatywnych emocji związanych z antycypacją kary (Perry, Parke 1975).

Efektywność karania uzależniona jest także od osobowości wychowanków. Jeffrey Gray (1972) postawił tezę, że wrażliwość na kary jest wprost proporcjonalna do poziomu introwertyzmu (za: Konarzewski 1982). Oznacza to, iż taka sama kara będzie mniej skuteczna dla osób ekstrawertycznych niż dla introwertyków. Ujemnym efektem karania nadwrażliwych introwertyków mogą też być zaburzenia neurotyczne.

Inny mechanizm osobowościowy, którego znajomość jest istotna przy oddziaływaniu za pomocą kar, to samoocena wychowanka. Konarzewski (1978) stwierdził, że dzieci o niskiej samoocenie zadaniowej charakteryzują się mniejszą wiarą w pozytywny wynik swego działania niż uczniowie o wysokiej samoocenie. Ponadto niepowodzenie jest bardziej dotkliwe dla osób nisko się oceniających. Wydaje się więc, że karanie osób o niskiej samoocenie nie tylko obniża wiarę w sukces i w siebie, ale też zniechęca do podjęcia nowych (pozytywnych) działań.

Z badań nad postawami interpersonalnymi wynika, iż podstawowym warunkiem ich jakości jest wzajemny pozytywny stosunek partnerów. Jeżeli karanie potraktujemy jako jedną z form interakcji, to jej efektywność powinna zależeć od charakteru związku emocjonalnego pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Tezę tę potwierdzają wyniki badań nad rodziną (Mika 1969).

W ciekawym eksperymencie Ross Parke i Richard Walters (1967) dowiedli, iż pozytywne, przyjemne kontakty, przy takim samym sposobie karania za wykroczenie, są zmienną obniżającą liczbę niepożądanych zachowań. Dzieci doświadczające kary od wychowawcy, którego lubią i cenią (zależy im na podtrzymaniu tego kontaktu), przeżywają je bardziej dotkliwie, niż gdy wymierza je opiekun czy nauczyciel nie lubiany. Często wytwarza to motywację do szybkiego przywrócenia równowagi w ciepłych kontaktach emocjonalnych poprzez rezygnację z zachowań nawet atrakcyjnych dla karanego, ale niepożądanych przez karzącego. Wydaje się także, iż czynnikiem podnoszącym skuteczność kary jest uzasadnienie jej zastosowania (za: Konarzewski 1982: 81).

Kary nieuzasadnione oprócz strachu rodzą często gniew i agresję, które mogą być przyczyną negatywnego stosunku do wychowawcy oraz stać się źródłem swoistej przekory czyniącej z zabronionej czynności przedmiot niezwykle atrakcyjny. Czasami kara może nawet wywołać karaną czynność. Następuje

to wtedy, gdy surowa sankcja jest funkcjonalnie podobna do zachowania karanego bądź takiego, którego niepożądana czynność pozwala uniknąć, np. bicie wychowanka jest karą za jego identyczne zachowanie wobec kolegów. Z reguły przynosi to efekt bumerangowy – podniesienie poziomu zachowań agresywnych. To, czego muszą unikać wychowawcy przy operowaniu nagrodami, a przede wszystkim karami, to właśnie pobudzanie agresji.

Problem warunków uczenia się agresji, a szczególnie wyznaczników nagrody i kary jest zagadnieniem bardzo szerokim i rozwijanym przez badaczy o rozmaitych orientacjach teoretycznych. Mnie interesują te wyniki badań, które stanowią podstawę formułowania zaleceń praktycznych dla wychowawców pracujących z młodzieżą często zachowującą się agresywnie. Wychowankowie domów dziecka, jak twierdzą praktycy, mają nierzadko podwyższony poziom agresji. Po pierwsze, należy stosować kary niefizyczne, psychologiczne, np. różne formy kar słownych, powiązanych z perswazją i manifestowaniem uczucia przykrości. Nie powinny być nazbyt częste i dotkliwe, natomiast warto podkreślić i nagradzać zachowania alternatywne, przeciwstawne agresji. Ponadto karać trzeba za konkretne zachowania agresywne i to możliwie najszybciej. Oczywiście niedopuszczalne jest nagradzanie w żadnej formie za jakiegokolwiek rodzaj agresji, o czym zapominają wychowawcy, dla których wygodne jest wykorzystanie przewagi najsilniejszych osób w grupie np. dla zachowania porządku.

Skoro w prezentowanym w mojej pracy modelu stylów wychowania jednym z podstawowych wymiarów jest stosunek emocjonalny do wychowanka, chciałabym dokładniej rozważyć te dane, które opisują zależności pomiędzy efektywnością operowania nagrodami i karami a relacjami uczuciowymi partnerów tych szczególnych interakcji.

Mika postawił dwie hipotezy:

1. Gdy karany ma pozytywny stosunek do karzącego, kara jest skuteczna, natomiast gdy stosunek ten jest negatywny, kara jest nieskuteczna.
2. Akceptacja norm, za przekroczenie których nastąpiła kara, podnosi jej skuteczność, a brak tej akceptacji obniża skuteczność kary.

Wyniki badań potwierdziły obie hipotezy. W odniesieniu zarówno do szkoły, jak i do rodziców pozytywny stosunek karanego wiąże się ze skutecznym karaniem, stosunek negatywny – z karaniem nieskutecznym (Mika 1969: 180). Ponadto stwierdzono związek pomiędzy omawianą relacją emocjonalną a zachowaniem w szkole i w domu. Pozytywny stosunek karzącego do karanego korelował z dobrymi postęпами w nauce i poprawnym zachowaniem i odwrotnie. Okazało się również, że analizowany czynnik warunkuje rodzaj

stosowanych kar i ich częstość. Negatywny stosunek karzącego powoduje częste wykorzystywanie kar dotkliwych, co spostrzega wychowanek i to determinuje jego postawę wobec wychowawcy. Gdy będzie ona negatywna, kary staną się nieskuteczne, co z kolei pogłębia negatywne nastawienie karzącego. Proces taki ma wszelkie cechy „zamkniętego koła” (por. Spionek 1956), czy raczej wciąż idącej w dół spirali.

Jak wykazały omawiane badania, pozytywny stosunek emocjonalny łączący karzącego i karanego współwystępuje zazwyczaj z akceptacją tych samych norm, natomiast przy negatywnym stosunku karanego normy karzącego są nieakceptowane. Ponadto stwierdzono, że „[j]eżeli osoba karana akceptuje normy podobne do norm karzącego i zachowuje się niezgodnie z ich treścią, powstaje rozbieżność, dystans między akceptowanymi przez tę osobę normami a jego przekonaniem, że zachował się niezgodnie z nimi” (Mika 1969: 58). Dysonans ten wzmocniony karą powoduje przykry stan napięcia, który domaga się redukcji. Częściowo może go obniżyć akceptacja kary. Gdy wychowanek nie akceptuje norm karzącego, dysonans taki oczywiście nie wystąpi i kara nie zostanie uznana za słuszną czy konieczną. Akceptacja kary współwystępuje ze wstydem jako reakcją emocjonalną, a brak zgody na sankcję wywołuje gniew, złość oraz agresję. Nieakceptowana kara jest traktowana albo jako przeszkoda, albo jako akt wrogości czy przemocy. Aby w pełni zredukować powstały dysonans, niezbędna jest również zmiana zachowania w kierunku, jaki wskazują normy akceptowane przez obu partnerów interakcji. Przy braku tej akceptacji, nawet jeżeli taka zmiana nastąpi, będzie to wynikiem nie redukcji dysonansu, lecz np. strachu, i wtedy jej trwałość jest niewielka. Konieczna wydaje się obserwacja zachowania karanego wychowanka, ponieważ może on redukować swój dysonans w sposób wychowawczo niepożądany, np. zmienić swój stosunek do karzącego z pozytywnego na negatywny czy potraktować karę jako nagrodę.

Omawiane zależności, a zwłaszcza zmiany zachowania pod wpływem kar i nagród, były przedmiotem badań Krystyny Skarżyńskiej. Sformułowała ona trzy hipotezy, które weryfikowała następnie eksperymentalnie:

1. Osoba kontrolująca zachowanie innych przez stosowanie kar i nagród o różnej sile jest przedmiotem postawy osoby nagradzanej i karanej; poszczególne elementy tej postawy i stopień jej przychylności wobec przedmiotu zależą od siły stosowanych wzmocnień.
2. Zmiany zachowania, obserwowane bezpośrednio po nagradzaniu i karaniu w obecności osoby uprzednio nagradzającej i karzącej, nie są związane z przychylnością postaw osób nagradzanych i karanych do osoby kontrolującej zachowanie.

3. Trwałe zmiany w zachowaniu występujące niezależnie od zewnętrznej kontroli są rezultatem stosowania takich układów nagród i kar, które kształtują pozytywne postawy osoby kontrolowanej do osoby kontrolującej (stosującej nagrody i kary) (Skarżyńska 1976: 23).

Wyniki, z którymi powinni zapoznać się wszyscy wychowawcy, zostały przedstawione w formie twierdzeń:

1. Osoba, która silnie nagradza i słabo karze, jest oceniana przez nagradzanych i karanych jako najbardziej pozytywnie nastawiona do ludzi, posiadająca największe walory intelektualne i najwyżej atrakcyjna zewnętrznie. Natomiast funkcjonowanie zadaniowe (odpowiedzialność i ambicja) tej osoby jest podobne jak w przypadku człowieka silnie nagradzającego i silnie karzącego oraz słabo nagradzającego i silnie karzącego.
2. Osoba słabo nagradzająca i silnie karząca jest postrzegana jako najmniej przychylna ludziom, najmniej atrakcyjna zewnętrznie, a jej funkcjonowanie intelektualne oceniane jest niżej niż w wypadku osoby silnie nagradzającej i słabo karzącej, ale wyżej niż u kogoś słabo nagradzającego i słabo karzącego. Funkcjonowanie zadaniowe tej osoby oceniane jest podobnie jak u człowieka silnie nagradzającego i słabo karzącego oraz silnie nagradzającego i silnie karzącego.
3. Osoba silnie nagradzająca i silnie karząca oceniana jest pod względem stosunku do ludzi i atrakcyjności zewnętrznej podobnie jak osoba słabo nagradzająca i słabo karząca. Właściwości te osądza się u niej niżej niż u kogoś silnie nagradzającego i słabo karzącego, ale wyżej niż u osoby słabo nagradzającej i silnie karzącej. Funkcjonowanie intelektualne i zadaniowe tej osoby jest oceniane wyżej niż te same właściwości u osoby słabo nagradzającej i słabo karzącej.
4. Osoba słabo nagradzająca i karząca w zakresie funkcjonowania intelektualnego i zadaniowego jest oceniana najniżej. Dwie pozostałe właściwości postrzegane są podobnie jak u osoby silnie nagradzającej i silnie karzącej.
5. Osoba niestosująca ani nagród, ani kar jest oceniana niżej w zakresie funkcjonowania intelektualnego i zadaniowego niż ktoś operujący wzmocnieniami (ale podobnie do osoby słabo nagradzającej i słabo karzącej). Atrakcyjność zewnętrzna i stosunki interpersonalne tej osoby są oceniane wyżej niż u kogoś słabo nagradzającego i silnie karzącego, ale niżej niż w przypadku człowieka silnie nagradzającego i słabo karzącego.
6. Atrakcyjność zewnętrzna osoby, która nagradza i karze, koreluje dodatnio z oceną jej stosunków interpersonalnych.

7. Osoby nagradzane i karane deklarują najsilniejszą tendencję do kontaktów bliskich z osobą silnie nagradzającą i słabo karzącą.
8. Liczba zmian w zachowaniu bezpośrednio po zastosowaniu sankcji nie jest związana z przychylnością do osoby kontrolującej, natomiast jakość tych zmian może być wynikiem pozytywnego stosunku osoby kontrolowanej do kontrolującej.
9. Trwałe zmiany w zachowaniu niezależne od zewnętrznej kontroli są efektem operowania takimi układami nagród i kar, które zapewniają wytworzenie pozytywnych postaw emocjonalnych osób kontrolowanych w stosunku do nagradzających i karzących (Skarżyńska 1976: 640).

Autorka otrzymane wyniki wyjaśnia następująco: sytuacja nagradzania i karania jest interakcją o charakterze społecznym. W czasie jej trwania kształtują się postawy osoby nagradzanej bądź karanej względem osoby stosującej wzmocnienia. Kontrolowany na podstawie swoich kategorii tworzy obraz kontrolującego i swój stosunek emocjonalny do niego. Ważną rolę odgrywają tu dwie kategorie: stosunek siły i zależności oraz odbierany przez nagradzanego bądź karanego poziom życzliwości wobec niego. Jeżeli osoba kontrolująca traktowana jest jako silniejsza i pełniąca ważną funkcję społeczną, kary są akceptowane i nie budzą wrogości. Liczba zmian bezpośrednich w zachowaniu nie jest związana z postawami osób kontrolowanych, lecz zależy od siły zagrożenia. Natomiast jakość zmian bezpośrednich (skuteczność oddziaływania), czyli rozbieżność między zachowaniem karanym a nowym, zmienionym pod wpływem kary, nie musi być związana z siłą zagrożenia, ale z pozytywnym stosunkiem emocjonalnym i chęcią podtrzymywania go. Przy braku dodatnich relacji interpersonalnych efekty oddziaływań są nietrwałe, jedynie doraźne. Nie ma wtedy akceptacji wymagań osoby kontrolującej i wspólnych standardów postępowania. Autorka uważa, że niezależnie od laboratoryjnego charakteru jej badań i pewnej specyfiki grupy badanych (same kobiety) wyniki dadzą się uogólnić ze względu na powtarzający się w życiu społecznym (i wychowaniu) podobny kontekst nagradzania i karania. Zdaje sobie sprawę, że w badaniach nie wzięto pod uwagę kilku istotnych czynników. Uzupełnienie, które wydaje się konieczne ze względu na treść rozważań, dotyczy analizy zmiennych osobowościowych partnerów tej szczególnej interakcji.

Dane empiryczne zebrane przez badaczy i teoretyków wychowania powinny stać się przedmiotem wnikliwej analizy tych wszystkich, którzy codziennie stają przed problemami wynikającymi z ich pracy wychowawczej. Praktycy wychowania, zwłaszcza zbiorowego, nie stoją raczej przed dylematem: nagradzać czy karać, wszyscy oni są przekonani, że istnieje wychowawcza konieczność stosowania nie tylko nagród, ale i kar, nawet jeżeli werbalnie deklarują gotowość

do wykorzystywania ich tylko w ostateczności. Problem dotyczy właściwych proporcji w posługiwaniu się obiema metodami i refleksji nad celowością tych działań. W pewnych sytuacjach skuteczniejsze jest np. stosowanie kar. Przykładem może być konieczność ostrego reagowania w sytuacjach niebezpiecznych dla życia dziecka. Bezsporne jest, że karanie pociąga za sobą wiele niekorzystnych z wychowawczego punktu widzenia konsekwencji, dlatego wydaje się, iż raczej metodę tę należy stosować oszczędnie.

Wielki przeciwnik karania Skinner wymienia pięć sposobów działania zastępujących nieakceptowaną przez niego metodę: wygaszanie, nasycanie (utrata atrakcyjności przedmiotu ze względu na nadmierną podaż), zmiana okoliczności (niepożądane czynności stają się zbędne), odwrócenie uwagi, zgoda na niepożądane zachowania ze względu na ich przejściowy, związany z wiekiem charakter. Kary bądź nagrody wychowawcy stosują, aby osiągnąć pewien cel, jakiś rodzaj zmiany. Skuteczność tych metod zależna jest w dużej mierze od niektórych czynników pośredniczących, np. stosunków emocjonalnych do osoby operującej sankcjami, gotowości do akceptacji jej norm oraz określonych cech osobowościowych wychowanków.

Na zakończenie rozważań dotyczących dwóch metod oddziaływań wychowawczych – nagradzania i karania – chciałabym zasygnalizować dane empiryczne z terenu bezpośrednio mnie interesującego, czyli domów dziecka. Z wywiadów przeprowadzonych przez Stanisława Kozaka z wychowawcami wynika, że najbardziej skuteczną karą jest pozbawienie wychowanków jakiejś przyjemności. Są to najczęściej: zakaz wyjazdu do domu rodzinnego, pozbawienie dziecka możliwości spędzania czasu wolnego poza domem dziecka (np. na boisku), zakaz oglądania telewizji, ograniczenie przyjemności towarzyskich (Kozak 1986: 252). Z rozmów wynika również, iż karą nieskuteczną jest publiczna nagana przed całą grupą. Wychowawcy twierdzą, że starają się częściej pozbawić przyjemności dzieci niż wyrządzać im przykrość (w wielu wypadkach wydaje się to stwierdzeniem eufemistycznym, bo czy zakaz wyjazdu do domu nie jest w większym stopniu wyrządzeniem przykrości niż pozbawieniem przyjemności?). Kozak podaje przykład domu dziecka w Gdyni, w którym w regulaminie nie było wykazu kar. Próbowano ograniczać się do pozbawiania nagród. Wychowawcy zaobserwowali, że karane dzieci (szczególnie fizycznie) przenoszą swoją agresję na dzieci młodsze czy słabsze, gniew powoduje często reakcję niechęci i emocjonalnego odsunięcia się. W swoich wypowiedziach wychowawcy pomijali kary cielesne, chociaż były stosowane zwłaszcza wobec dzieci młodszych. Być może przeprowadzającym badania nie udało się więc uzyskać tej, prawdopodobnie drażliwej dla wychowawców, informacji. Wyniki badań byłyby z pewnością pełniejsze, gdyby wysłuchano również opinii dzieci.

Jeśli chodzi o nagrody, najczęściej stosowana jest publiczna pochwała. Pedagodzy twierdzą, że dzieciom stale przebywającym w zespole zależy, aby być dostrzeżonym na tle grupy, co prawdopodobnie podnosi poczucie własnej wartości. Dlatego w domach dziecka wprowadza się różne formy wyróżnień. W niektórych badanych grupach np. umieszczano listy wychowanków z osiągnięciami w różnych zakresach aktywności. Na drugim miejscu badani przez Kozaka wychowawcy wymieniają różnorodne nagrody materialne. Prezenty cieszą się wielką popularnością wśród dzieci. Z obserwacji wynika, że niewłaściwe manipulowanie karami i nagrodami może pogłębić istniejące już zaburzenia w zachowaniu dzieci, przykładem mogą być następstwa kar zbyt długotrwałych. Podsumowując swoje wyniki, Kozak stwierdza, że problematyka kar i nagród stosowanych w domach dziecka powinna być przedmiotem oddzielnych badań, ponieważ wiedza na ten temat jest niezwykle uboga. Podobne stanowisko prezentują psycholodzy i inni teoretycy wychowania.

Badania w domach dziecka prowadziła również Teresa Borowska (1982). Stwierdziła, że kary stosowane są w domach dziecka znacznie częściej niż nagrody. Główną przyczyną stosowania kar jest wroga postawa dziecka wobec wychowawcy, m.in. niewykonywanie poleceń, kłótnie z opiekunami, a także agresywny stosunek do rówieśników skutkujący bójkami. Jednak stosowane wobec dzieci wrogo nastawionych kary nie tylko nie poprawiły ich zachowań, ale jeszcze pogłębiły u nich proces niedostosowania społecznego. Autorka wyróżnia kary pedagogiczne i niepedagogiczne. W przeciwieństwie do Kozaka, do tych drugich zalicza (obok krzyku, kar cielesnych i karania pracą) pozbawianie dzieci przyjemności. Borowska uważa, iż takie kary wpływają dyskryminująco na dziecko i jako takie powinny zostać wyeliminowane z terenu domu dziecka. Wychowankom z zaburzoną sferą emocjonalno-motywacyjną, często ze znacznymi obciążeniami psychicznymi i dużym ciężarem traumatycznych doświadczeń nie przywróci poczucia bezpieczeństwa bicie, krzyk czy pozbawianie przyjemności, których i tak nie mają wiele. Borowska pisze: „W kształtowaniu zaburzonej osobowości wychowanków domów dziecka istotne znaczenie mogą mieć tylko pozytywne środki wychowawcze, pobudzające aktywność dzieci, przewyżczające uczucie słabości, wyrabiające wytrwałość i wzmacniające dążenie do osiągnięcia dobrych wyników w działaniu” (Borowska 1982: 27).



Samooceny i standardy osobiste

5.1. Samooceny

Samooceny są elementami globalnego systemu wiedzy człowieka o samym sobie. W literaturze psychologicznej spotyka się bardzo różnorodne podejścia do analizy wiedzy o „ja” i rozmaite określenia tego pojęcia. Amerykanie, prawdopodobnie pionierzy badań w tej dziedzinie, używają takich nazw, jak: „self-understanding”, „self-picture”, „self-image” czy „self-concept”, kiedy podkreśla się również fakt oceny (Niebrzydowski 1973: 12).

W polskiej literaturze występuje co najmniej pięć określeń: „samoświadomość”, „świadomość siebie samego”, „obraz własnej osoby”, „samopoznanie”, „samoocena”. Używane są także takie terminy, jak: „pojęcie własnego ja”, „pojęcie o samym sobie”, „pojęcie samego siebie”, „struktura Ja”, „samowiedza”. Nie wdając się w analizę niuansów znaczeniowych przytoczonych określeń ani w spory definicyjne, spróbuję skupić się na pojęciu samooceny rozumianej jako oceniająco-wartościujący element wiedzy o sobie.

Większość psychologów definiuje samoocenę jako zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do własnej osoby (Zaborowski 1967; Niebrzydowski 1974; Skorny 1978). Chodzi tu o ocenę cech fizycznych i psychicznych oraz analizę swojego statusu społecznego. Sądy te stanowią punkt wyjścia do określenia własnych możliwości i oceniania osobistego funkcjonowania w różnych sferach życiowej aktywności. Dokonanie samooceny jest możliwe, gdy jednostka osiągnie odpowiedni stopień rozwoju samoświadomości. Psychologowie uważają, że to „świadome ja” kształtuje się ok. 11–13 roku życia (początek okresu dorastania). Wiek dorastania jest istotnym i szczególnym etapem rozwojowym, w którym następuje duże zainteresowanie swoją osobą, światem przeżyć wewnętrznych. Jak twierdzą psychologowie, jest to wyraz potrzeby poznania samego siebie oraz analizy i oceny własnej osoby. Zdolność do samooceny podlega w ciągu kolejnych lat rozwojowi. Sądy stają się coraz

bardziej głębokie, dojrzałe i samodzielne. Wzrasta także motywacyjna rola samooceny w regulacji zachowań jednostki.

Duże znaczenie w kształtowaniu się samooceny mają opinie innych ludzi, zwłaszcza osób ważnych dla jednostki (rodziców, wychowawców, przyjaciół). Im starsza jest młodzież, tym większą rangę zyskują sądy rówieśników, natomiast maleje wpływ ocen świata dorosłych. Psycholodzy uważają, że proces rozwoju psychicznego człowieka oraz kształtowanie się jego osobowości, a więc i mechanizmu samooceny w podstawowym zarysie formuje się w starszym wieku szkolnym (Jersild 1968; Kon 1978). Jest to moment stabilizacji procesów fizjologicznych i umysłowych. Myślenie pojęciowe jest już wysoko rozwinięte, a zdolność do dedukcji, analizy i krytycyzmu – odpowiednio wykształcona. Arthur Jersild dowiódł w swoich badaniach, że w tym wieku przy ocenie własnej osoby istotnych jest wiele różnorodnych kategorii, informacje o sobie są wysoko zintegrowane, a sądy osobiste – głębokie, zindywidualizowane i przemyślane (Jersild 1952).

Młodzież silnie odczuwa i podkreśla własną odrębność. Znaczenia nabierają kategorie dotyczące innych osób, aktywności podmiotowej, otaczającej rzeczywistości oraz swojego miejsca w różnych grupach odniesienia. Proces formułowania samoocen nie jest jednak wyłącznie racjonalną operacją strukturalizowania różnorodnych informacji. Określoną rolę odgrywają także czynniki emocjonalne, dążenie do obrony własnej osoby i chęć zdobycia aprobaty społecznej.

Samoocena odnosi się zazwyczaj do rozmaitych, poszczególnych cech własnej osoby. Te pojedyncze oceny w procesie nabywania doświadczeń życiowych oraz podczas analizowania prywatnych osiągnięć i niepowodzeń podlegają pewnemu uogólnieniu, w rezultacie czego tworzy się samoocena globalna. Adam Podgórecki za samoocenę globalną uważa sumę częściowych ocen, która „jawi się nie tylko jako indukcja uogólniająca wielość ocen częściowych, ale nadto jako element stały, przez pewien okres życia niezmienny, trwale ugruntowany, bardzo ściśle przylegający do tego, co jest odczuwane jako autentyczne i niepowtarzalne ja” (Podgórecki 1968: 185).

Najbardziej osobistą i niepowtarzalną część własnego ja określa Podgórecki mianem „jaźni pierwiastkowej” i element ten stanowi istotę samooceny globalnej. Samoocena globalna nie może być traktowana jako prosta suma ocen częściowych ani w żaden inny statystyczny sposób ze względu na jej przedmiotowe zróżnicowanie oraz złożoną zależność sytuacyjną. Dlatego należy ją raczej rozumieć jako całościowy stosunek do siebie. Miarą zaś jej poziomu jest poziom oceny tej cechy, którą jednostka uważa za najważniejszą i z którą się identyfikuje (Reykowski 1970). Igor Kon (1978) określa samoocenę globalną jako poczucie własnej wartości, podkreślając wagę uczuciowego stosunku jednostki do samej siebie. Badacze analizowanego zjawiska wskazują

na istnienie dwóch podstawowych rodzajów postaw związanych z samooceną globalną (Jersild 1952). Pierwszy z nich to samoakceptacja, czyli pozytywne ustosunkowanie do własnej osoby, z reguły łączące się z wysokim poziomem samooceny. Samoakceptacja określa poziom zadowolenia z siebie sprzyjający realizacji postawionych sobie zadań, umożliwiającą obiektywną ocenę własnych osiągnięć i zapewniającą dobre psychiczne samopoczucie. Drugi to samoodtrącenie, czyli negatywna postawa wobec własnej osoby, współwystępująca z reguły z niską samooceną globalną. Postawa ta łączy się z irracjonalnymi skłonnościami do przeżywania poczucia krzywdy, poczucia winy, poczucia niższości i wszystkich innych odczuć związanych z żalem i niechęcią do siebie, a tym samym utrudniających aktywność życiową, wykorzystanie potencjalnych możliwości i ocenę własnych poczynań.

Samoocena jest dynamicznym mechanizmem osobowościowym, rozwijającym się jako element samowiedzy przez całe życie człowieka. Różne etapy naszego życia i odpowiadające im poziomy rozwoju są jakby wyznacznikami z jednej strony rozmaitych treści składających się na omawianą strukturę, a z drugiej strony czynników, które mają bezpośredni wpływ na jej kształtowanie. Leon Niebrzydowski dzieli te czynniki na dwie zasadnicze grupy: anatomiczno-fizjologiczne i psychospołeczne (Niebrzydowski 1976: 146).

Pierwsze z nich zazwyczaj dotyczą wyglądu zewnętrznego jednostki, jej wzrostu, tuszy, budowy anatomicznej, sprawności fizycznej, typu układu nerwowego, funkcjonowania organizmu i jego zakłóceń spowodowanych wadami rozwojowymi, kalectwem itp. Do drugich można zaliczyć pochodzenie społeczne, kulturę rodziny, doświadczenia wyniesione ze środowisk wychowawczych oraz środków masowego przekazu. Rola poszczególnych czynników nie jest równoważna, a siła ich wpływu na kształtowanie samooceny jednostek bardzo zróżnicowana. Niektórzy badacze zwracają uwagę na znaczenie doświadczeń życiowych zdobywanych w interakcji człowieka ze środowiskiem. Podkreślane jest tu przede wszystkim ustosunkowanie się rodziców do dzieci. U innych osób ważna jest osobista analiza swoich przeżyć, poznawanie cech własnej osobowości, porównywanie siebie i efektów własnej aktywności z innymi. Niebrzydowski uważa, iż największy wpływ na kształtowanie się samooceny, zwłaszcza dorastającej młodzieży, mają:

- opinie i oceny, jakie jednostka o sobie słyszy,
- odnoszone sukcesy i doznawane niepowodzenia,
- porównywanie siebie z wzorami osobowymi,
- pozycja ekonomiczno-społeczna rodziców,
- wykształcenie rodziców i ich popularność w miejscu zamieszkania (Niebrzydowski 1976: 148).

Pierwszy czynnik autor uważa za najistotniejszy, dlatego że pozytywne opinie innych osób zapewniają właściwe ukształtowanie poczucia własnej wartości i dla wielu ludzi stanowią podstawę równowagi psychicznej.

Akceptacja drugiego człowieka ma poważny wpływ na kształtowanie się samooceny, jednak tylko wtedy, gdy osoba oceniana jest pewna życzliwego i obiektywnego stosunku tego człowieka do niej. Oceny i opinie otoczenia nie będą wywierały wpływu na samoocenę jednostki, gdy będą w dużym stopniu rozbieżne z jej osobistymi przekonaniem na swój temat. „Utrzymująca się przez dłuższy czas różnica poglądów własnych na nasz temat z poglądami innych osób może doprowadzić do tak zwanych stanów aktywnych, czyli długotrwałych napięć emocjonalnych, w wyniku których wszelkie niepowodzenia życiowe [...] dana osoba będzie przypisywała przypadkowi, nieporozumieniu, niesprawiedliwości lub złośliwości osób oceniających” (Niebrzydowski 1976: 149).

Samoocena zaczyna się tworzyć już we wczesnych latach życia dziecka, wyłącznie pod wpływem osób znaczących (głównie rodziców). Jeśli osoby ważne dla dziecka w pełni je akceptują, wówczas nabiera ono o sobie dobrego mniemania, jeśli zaś są surowe i odrzucające, rodzi się lęk i negatywna ocena samego siebie. Własne sukcesy i porażki to również istotne czynniki różnicujące rodzaj i poziom samooceny. Sądzę, że w badanej przeze mnie grupie bardzo ważną rolę kształtującą samoocenę mogą mieć doświadczenia związane z percepcją społeczno-ekonomiczną pozycji rodziców. Z badań Niebrzydowskiego wynika, że 62% uczniów z samooceną zawyżoną, 51% z samooceną adekwatną, 41% z samooceną niestabilną i – najmniej – 31% z samooceną zaniżoną pochodziło z rodzin o dobrych warunkach materialnych. Natomiast w grupie osób o złych warunkach materialnych największy odsetek – 44% – stanowili uczniowie z samooceną zaniżoną, najmniej zaś – 7% – z samooceną adekwatną (Niebrzydowski 1976: 179).

Wychowankowie domów dziecka pochodzą z reguły z rodzin o bardzo niskim statusie społeczno-ekonomicznym i może być to ważny czynnik obniżający ich samooceny. Tym bardziej, że rośnie odsetek dzieci, które znalazły się w domu dziecka ze względu na złe warunki materialne ich rodzin. Badania Barana (1981) dowodzą, iż więź społeczno-emocjonalna wpływa na wysokość, spójność i adekwatność samooceny. Dzieci z placówek znajdują się więc w bardzo niekorzystnej sytuacji.

Psycholodzy, wykorzystując różne kryteria, dokonują kilku odmiennych podziałów zarówno samoocen częściowych, jak i samooceny globalnej. Samoocena może być wysoka i niska, gdy kryterium podziału jest jej poziom. Reykowski i inni badacze uzależniają poziom samooceny od stopnia różnicy między tym, jaka dana jednostka jest w rzeczywistości, a jaka chciałaby być.

Jest to porównywanie „ja realnego” z „ja idealnym”. Duża różnica pomiędzy tymi kategoriami powoduje niski poziom samooceny, im mniejsza zaś będzie rozbieżność, tym wyższa będzie samoocena. Stanowisko to, aczkolwiek niemal już klasyczne w psychologii, nie zawsze uwzględnia złożoność czynników wpływających na poziom rozbieżności pomiędzy samoocenami a regulacyjnymi standardami osobistymi. Na przykład, przy niewielkich wymaganiach wobec siebie może wystąpić wysoka samoocena nawet wtedy, gdy możliwości i efekty działań jednostki są nikłe. Z wychowawczego punktu widzenia taka sytuacja nie jest raczej korzystna. Omawiany poziom rozbieżności bywa określany także jako samoakceptacja. O niespójności i różnorodności terminologicznej wspominałam już wcześniej. Próba uporządkowania, omówienia i pogodzenia rozmaitych stanowisk oczywiście przekracza możliwości, potrzeby i zakres tej pracy. To jednak, co interesuje mnie najbardziej, to analiza psychicznego, społecznego i fizycznego funkcjonowania osób z różnymi rodzajami samooceny. A wiedza na ten temat jest już dużo spójniejsza. Osoby o niskiej samoocenie cechuje zazwyczaj nadwrażliwość, nieufność w stosunku do siebie i innych oraz poczucie „bycia nieszczęśliwym”. Ma to z reguły negatywny wpływ na ich kontakty interpersonalne, są bowiem często niezgodne, agresywne, a więc trudne we współdziałaniu i współżyciu. Badacze ze szkoły psychoanalitycznej (Fromm, Horney, Murphy, Sullivan, Rogers) twierdzili, że wewnętrzny konflikt jednostki jest ściśle związany z jej konfliktem społecznym. Niska samoocena rodzi przeważnie niską motywację i zwrotnie zależne zaniżone aspiracje. Nie wierząc w swoje możliwości, osoby te nie podejmują trudnych zadań. Mała aktywność prowadzi do niewielkich osiągnięć, co powoduje często dalsze obniżanie samooceny i jeszcze mniejszą aktywność. Osoby o niskiej samoocenie charakteryzują się nierzadko brakiem przystosowania. Mają one podwyższony poziom lęku i wiele zahamowań w życiu prywatnym i społecznym. Wykazują nadmierną wrażliwość na opinie innych ludzi, są nieufne, boją się ośmieszenia, często zachowują się więc w sposób wycofujący. To nieustanne wrażenie zagrożenia sprawia, iż osoby te czują się osamotnione, nie będąc jednocześnie zdolne do zażyłości, otwartości czy przyjaźni. Jak można wywnioskować, w grupie rówieśniczej takie dzieci są bierne, nieśmiałe, izolowane, załęknięte oraz przeważnie mają niską pozycję socjometryczną. Osoby o niskiej samoocenie często starają się przedstawić siebie w zafałszowany sposób, ukrywając przeważnie wyimaginowane wady. Brak satysfakcji w życiu zewnętrznym sprzyja rozwijaniu życia wewnętrznego, jednak przeważnie skoncentrowanego na własnych niepowodzeniach, kłopotach i wynikającym z tego poczuciu winy. Zaprezentowane powyżej (z konieczności w skrócie) cechy psychiczne i społeczne osób o niskiej samoocenie są bardzo niekorzystne dla ich zdrowia

i funkcjonowania. Oczywiście jest, że wysiłek wychowawców powinien zmierzać do neutralizowania czynników wpływających na obniżanie samooceny. Jak wykazuje praktyka, często bywa odwrotnie.

Psycholodzy (Brzezińska 1973; Sanocki 1973; Niebrzydowski 1974) za najkorzystniejszą dla jednostki uważają sytuację, kiedy rozbieżność pomiędzy samooceną realną i standardami regulacji nie utrudnia realizacji pragnień, innymi słowy, możliwe jest zrównoważenie tych dwóch struktur. Wtedy człowiek umie ocenić swoje możliwości, wie, na co go stać, co może osiągnąć i jakie są rzeczywiste efekty jego działań. Realne sukcesy powodują podwyższenie aspiracji. Pomimo świadomości pewnych niedoskonałości własnych jednostka taka akceptuje siebie taką, jaka jest. Wiara w siebie, śmiałość i spontaniczność oraz ekspresja nieograniczona obawą, jak ocenią mnie inni, zapewnia dobre funkcjonowanie indywidualne i społeczne. Opisywane powyżej osoby cechuje tzw. samoocena umiarkowanie wysoka. Ten poziom samooceny wydaje się optymalny dla aktywności i rozwoju człowieka. Charakteryzujące je cechy sprzyjają poprawnym i satysfakcjonującym kontaktom z otoczeniem. Spontaniczność i zaufanie do ludzi pozwalają na nawiązywanie trwałych więzi interpersonalnych, zapewnienie przynależności grupowej i wysoką aktywność społeczną. Osoby te czują się potrzebne i za takie są uważane przez otoczenie. Odnaczają się także silnym poczuciem bezpieczeństwa, które jest charakterystyczne tylko dla tego poziomu samooceny. Kolejny stopień, czyli samoocena bardzo wysoka, często jest natomiast efektem rozwiniętego działania mechanizmów obronnych i ukrywa z reguły samoocenę niską. Ten rodzaj samooceny występuje bądź u osób, których samoocena realna jest zaniżona w stosunku do możliwości oraz uznana przez jednostkę za bliską lub równą standardowi, bądź u tych, którzy mają zaniżone standardy regulacji (ewentualnie nie mają ich wcale). W pierwszym przypadku działanie indywidualne zdominowane jest przez pragnienia, co pociąga przypisywanie sobie większych niż realne możliwości. Osoba taka pozbawiona jest krytycyzmu. „Jeżeli błąd jest zbyt duży, gdy ocena własnej osoby jest zbyt zawyżona, wynikają z tego negatywne konsekwencje. Człowiek nie osiąga tego, czego oczekiwał, a więc naraża się na zawód i frustrację, broniąc się przed tymi przykrymi konsekwencjami, stara się za wszelką cenę pomniejszyć własną winę, usiłując przerzucić odpowiedzialność za niepowodzenie na innych, na okoliczności czy też na ludzi, z którymi współpracował” (Reykowski 1970: 49). Opisana sytuacja może doprowadzić do załamania funkcjonowania jednostkowego, powodując rezygnację z aktywności, a nawet depresję. Nieuniknionym następstwem są także konflikty z otoczeniem. Osoby o samoocenie bardzo wysokiej nie są lubiane ze względu na zarozumiałość, często nadmierne oczekiwania wobec innych, nieszczerłość oraz tendencję

do oskarżania współdziałających. Nieadekwatność ambicji i w konsekwencji powtarzające się niepowodzenia prowadzą do niezaspokojenia potrzeb i braku samopotwierdzenia, wywołując stan trwałego niezadowolenia, redukowany za pomocą mechanizmów obronnych. W drugim przypadku ograniczenie bądź wręcz brak standardów regulacji wiąże się najczęściej z zaburzeniami psychicznymi – psychozą i psychopatią (Reykowski 1970).

Innym kryterium podziału samoocen jest ich trwałość. Wyróżniana jest tu samoocena stabilna i niestabilna (stała i niestała). Samoocena stabilna jest to „względnie stały system opinii i sądów jednostki, który nie ulega zbyt gwałtownym i nieoczekiwanym zmianom” (Niebrzydowski 1976: 96). Posiadają ją osoby, które zdobyły już i usystematyzowały pewien poziom wiedzy o samej sobie, dążą do sprecyzowanego samodzielnie wzoru osobowego i ich samoocena realna nie odbiega istotnie od standardów regulacji. Niestabilność może wynikać z niedostatecznego ukształtowania się samooceny albo być efektem zmiennych doświadczeń jednostki. Niestala samoocena wiąże się z częstymi zmianami opinii o sobie oraz znacznymi rozbieżnościami w zakresie poziomu aspiracji. Osoby takie nie mają trwałych dążeń, są zależne od jednostkowych wydarzeń, podlegają nastrojom chwili, co jest spowodowane brakiem równowagi emocjonalnej. Maria Tyszkowa twierdzi, iż prawidłowo ukształtowana samoocena powinno być w pewnym stopniu plastyczna, tzn. podatna na zmiany, które są konsekwencją efektów działań własnych i opinii otoczenia. Jest to warunek rozwoju jednostki i skuteczności jej działań (Tyszkowa 1979: 207).

Kiedy kryterium wyróżniania rodzajów samoocen stanowi poziom zgodności i trafności samooceny z faktycznymi możliwościami, wyodrębnia się samoocenę adekwatną i nieadekwatną. Prawidłowa ocena własnych możliwości wynika z trafnej samooceny. Człowiek podejmuje zadania odpowiadające jego realnym możliwościom, unikając w ten sposób niepowodzeń i wynikających z nich frustracji. Adekwatna samoocena zapewnia więc względną równowagę emocjonalną i dobre przystosowanie do otoczenia. Znaczny wpływ na trafność samooceny ma spójność doświadczeń i opinii osobistych oraz sądów innych ludzi, zwłaszcza znaczących. Samoocena nieadekwatna to system nieodpowiadający rzeczywistym możliwościom jednostki. Wyróżnia się samoocenę zaniżoną i zawyżoną. Pierwsza z nich występuje wtedy, gdy człowiek przypisuje sobie mniejsze możliwości niż te, którymi dysponuje, czyli jakby nie docenia siebie. Taka osoba stawia sobie zadania łatwiejsze od tych, którym mogłaby podołać. W następstwie sama ogranicza swoją aktywność i uzyskuje wyniki poniżej swoich możliwości. Zaniżona samoocena wpływa więc na obniżanie prywatnej oceny swoich szans osiągnięcia

sukcesu i w efekcie powoduje zbyt małe aspiracje. Silna presja otoczenia, a przede wszystkim osób znaczących może spowodować podjęcie trudnych zadań, ale zawsze wiąże się to z dużymi kosztami psychicznymi. Ewentualne efekty osiąga się bowiem „w nieustannym lęku przed niepowodzeniem, w ustawicznej trosce o to, że może się nie udać, z ciągłym przekonaniem, że tym razem wyjdzie na jaw własna nieprzydatność i nieodpowiedniość. Życie takiego człowieka pełne jest niepokoju, napięcia, złych przeczuć, wewnętrznych przymusów. Osiągnięcia nie stanowią rezultatu radosnego aktu twórczego, lecz wynik gorączkowego pragnienia, aby spełnić surowe wymagania. [...] sam ma poczucie, że życie układa mu się ciężko, że idzie mu trudno, że nie jest sobą, nie jest autentyczny, nie jest tym, kim naprawdę chciałby być” (Reykowski 1970: 139). Zaniżona samoocena bywa przeważnie efektem wychowania przez osoby bardzo krytyczne, wiecznie zgłaszające pretensje do wszystkiego, co robi dziecko.

Niebrzydowski wyróżnia cztery grupy przyczyn zaniżonej samooceny:

- braki obiektywne: braki fizyczne, brak zdolności itp.,
- braki nieistniejące naprawdę (urojone) dotyczące cech fizycznych, psychicznych, społecznych itp.,
- niezgodność wysokiej pozycji społecznej lub osiągniętego uznania z rzeczywistymi możliwościami danej jednostki,
- doznane niepowodzenia i groźba odrzucenia w okresie dzieciństwa (Niebrzydowski 1976: 119).

Ostatnia grupa przyczyn, związana zazwyczaj z nieprawidłowościami procesu wychowania w środowisku rodzinnym, ma przeważający wpływ na kształtowanie zaniżonej samooceny wśród dzieci i młodzieży.

Drugim rodzajem nieadekwatnej samooceny jest samoocena zawyżona. Występuje u tych osób, które przypisują sobie większe zdolności niż te, które rzeczywiście posiadają. Efektem takiej opinii o sobie jest przecenianie się i podejmowanie się zadań, których nie jest się w stanie wykonać. Ludzie o zawyżonej samoocenie nie osiągają z reguły tego, do czego aspirują. A wtedy starają się za wszelką cenę pomniejszyć swoją winę, przerzucając odpowiedzialność za porażkę na inne osoby bądź niesprzyjające okoliczności, aby w ten sposób zachować dotychczasowy poziom samooceny. Jak łatwo wywnioskować, jednostki takie nie są popularne i lubiane w otoczeniu ze względu na zarozumiałość oraz nierzetelność. Ponadto osoby o zawyżonej samoocenie cechują się nadmiernymi, często nierealistycznymi wymaganiami wobec innych, które nie mogą zostać spełnione, co powoduje pretensje i urazy, a nawet poczucie krzywdy. Jak wykazują badania, jednostki takie cechuje niska odporność emocjonalna, niewielka tolerancja na stres czy sytuację zagrożenia (Reykowski 1970).

Kolejnym kryterium podziału samooceny jest jej wartość. Wyróżnia się tu samoocenę pozytywną lub negatywną. Jak twierdzą psycholodzy, człowiek, który ma pozytywną samoocenę, akceptuje sam siebie, gdyż jest bliski wymaganym przez siebie standardom. Przy negatywnej samoocenie jednostka ocenia swoje możliwości jako dalekie od stworzonych przez nią standardów. Czasami taka osoba konstruuje sobie bardzo wyidealizowane wzory i stawia sobie tak wysokie wymagania, że obiektywną niemożliwością jest ich osiągnięcie. Negatywna ocena, chociaż wyłącznie subiektywna, jest źródłem permanentnego niezadowolenia z siebie, które uniemożliwia efektywne funkcjonowanie. Jednostka o negatywnej samoocenie ma niemalże kompulsywną chęć bezustannego poprawiania wszystkiego, co robi, i właściwie niemożliwe jest dla niej osiągnięcie stanu, który by ją zadowolił. Do powstania tego typu samooceny, jak pisze Henryk Kulas (1986), mogą doprowadzić zbyt surowe wymagania rodziców albo długotrwała atmosfera lekceważenia, obojętności czy niechęci.

Dla psychologicznie prawidłowego funkcjonowania jednostki niezbyt korzystna jest również samoocena bezwzględnie pozytywna. Osoby o takiej samoocenie cechuje bezkrytyczny stosunek do siebie i swojej aktywności, poziom aprobaty własnego zachowania bliski bywa samouwiebleniu. Przy takim stopniu samozadowolenia motywacja do jakiegokolwiek pracy nad sobą praktycznie jest równa zeru. Zarozumiałość, stwarzanie dystansu wynikającego z poczucia osobistej doskonałości sprawiają, iż ludzie ci nie są w stanie w partnerski sposób współpracować z innymi.

Kolejnym kryterium, ze względu na które można dokonać podziału samooceny, jest pewność sądów i ocen jednostki dotyczących samej siebie. Psychologowie wyróżniają samoocenę pewną i zagrożoną. Jak twierdzi Reykowski, samoocena jest zagrożona wtedy, kiedy człowiek nie jest w wystarczającym stopniu pewien swojej wartości, przekonania na swój temat nie są wystarczająco stałe, a brak wiary w sukces wywołuje niepewność i niezadowolenie z siebie i własnego postępowania. Brak pewności siebie zazwyczaj zredukowany jest za pomocą różnych mechanizmów obronnych. Wysoki poziom odczuwanego zagrożenia utrudnia wykonywanie zadań, współpracę z innymi czy nawet przyjacielskie kontakty z otoczeniem. Reykowski wyróżnia trzy grupy przyczyn powodujących powstawanie zagrożonej samooceny:

- doświadczenia życiowe związane z przeżywaniem wielu niepowodzeń albo przebywaniem w środowisku, w którym miało się niepewną pozycję i stale groziło odrzucenie, potępienie, krytyka,
- nagle, nieprzewidziane zmiany w pozycji jednostki, które uniemożliwiają przyswojenie nowej roli,

- dysproporcja między wysoką pozycją, którą jednostka zdobyła, a nie najwyższym przekonaniem na temat tego, co potrafi, albo też niespełnienie któregoś z ważnych warunków posiadania danej pozycji (np. nie ma wystarczającego wykształcenia czy odpowiedniego wieku) (Reykowski 1966: 9).

Samoocena pewna występuje wtedy, gdy człowiek jest pewien swojej wartości, zna swoje możliwości i podejmuje te przedsięwzięcia, które powinny mu raczej przynieść sukces. Człowiek taki nie przeżywa stresów związanych z wysokim poczuciem zagrożenia, funkcjonuje więc bez wynikających z niego obciążeń psychicznych.

Jak widać z powyższej charakterystyki rodzajów samooceny, omawiany mechanizm regulacyjny może mieć bardzo różną postać, nie zawsze korzystną dla jednostki. Rola samooceny w regulacji zachowania jest bardzo ważna. Mechanizm ten stwarza wewnętrzny układ odniesienia dla wszystkich doświadczeń jednostki, sterując jednocześnie jej sądami i działaniami.

Kulas (1986: 44) pisze: „Samoocena przejawia się w działaniu. Jej wpływ na postępowanie jednostki jest wielostronny. Od tego, jak człowiek percypuje i ocenia siebie samego, zależą: sposób reagowania na zadania, jakie przed nim stoją, charakter stosunków z innymi ludźmi, efektywność jego działalności, a tym samym dalszy rozwój osobowości. Samoocena determinuje sposób funkcjonowania jednostki w różnych rolach społecznych. Określa także to, czego człowiek gotów jest się podjąć, a czego odmówić, na co się decyduje, a czego się będzie obawiał”.

Badana przeze mnie grupa młodzieży znajduje się w wieku dorastania. Jest to moment szczególnie istotny dla kształtowania się samooceny. Znajomość praw rządzących tym procesem to wiedza niezbędna dla wszystkich wychowawców. Tym bardziej, iż działalność wychowawcza jest jednym z ważnych czynników wpływających na powstawanie samooceny. Samoocena ma zasadnicze znaczenie dla kształtowania się poziomu aspiracji człowieka – „Im wyższa jest samoocena, tym wyższy poziom aspiracji, czyli tym trudniejszy cel” (Reykowski 1966: 203).

To, jak człowiek sam siebie ocenia, determinuje różne jego reakcje we wszystkich ważniejszych sytuacjach życiowych. Teza ta w różnych jej aspektach i zakresach była wielokrotnie potwierdzana empirycznie. Chociaż mechanizm osobowościowy, jakim jest samoocena, od pewnego czasu stał się bardzo atrakcyjnym problemem badawczym, to jednak – jak twierdzą naukowcy – wiedza na ten temat wymaga jeszcze wielu uzupełnień.

Kulas, badając związek między poziomem samooceny globalnej (wyrażonym stopniem zbieżności „ja realnego” z „ja idealnym”) dorastającej młodzieży

a jej sytuacją szkolną, doszedł do wniosków, które pozwoliły mu na sformułowanie szeregu postulatów wychowawczych. I chociaż autor kieruje je do nauczycieli, większość z nich powinni dokładnie przeanalizować również wychowawcy domów dziecka. Najważniejsze z nich są następujące:

1. Podstawowym warunkiem wszelkich zabiegów wychowawczych powinna być troska o to, aby każdy uczeń miał akceptujący stosunek wobec samego siebie, poczucie własnej wartości, pozytywne i realistyczne przekonanie o samym sobie; dla osiągnięcia tego celu powinny być dobierane różnorodne metody wychowawcze.
2. Ponieważ samoocena każdego jest rezultatem jego doświadczeń, należy tak pokierować dalszym jego rozwojem, aby z jednej strony miał on wiarę we własne siły oraz umiarkowanie wysoką i adekwatną samoocenę, z drugiej zaś podejmowane cele opierały się na rzeczywistych możliwościach, a nie na nierealnych, zbyt odległych wzorach.
3. Ważnym zadaniem w praktyce wychowawczej jest stwarzanie sytuacji, w których uczniowie sami analizują i oceniają swoje zachowanie oraz cechy swojej osobowości; wydaje się to szczególnie ważne dla osób o niskim poziomie samooceny.
4. Każdy uczeń powinien być spontanicznie akceptowany taki, jaki jest; utwierdzając wychowanka w przekonaniu o jego własnej wartości, należy wskazywać mu, przy zachowaniu akceptującego stosunku, ujemne cechy charakteru i zachowania, nad którymi powinien pracować.
5. Nauczyciel powinien zabiegać o to, aby każdy wychowanek miał taką pozycję w grupie, która będzie sprzyjać jego dobremu samopoczuciu, pozytywnemu pojęciu o sobie samym i wysokiej samoocenie.
6. Wychowawcy powinni prowadzić badania socjometryczne i zwracać szczególną uwagę na dorastających izolowanych w zespole, ponieważ są to z reguły osoby o niskiej samoocenie.
7. Ważnym czynnikiem psychoterapeutycznym jest dobór małego kręgu kolegów, którzy w codziennym postępowaniu uzupełnialiby braki osoby o niskiej samoocenie, np. podkreślając jej pozytywne strony.
8. Nauczyciel powinien znać poziom zaangażowania ucznia w życie wewnętrzne grupy (klasy), jest to ważne zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży z oceną zaniżoną.
9. Aby zwiększyć aktywność społeczną osób o niskiej samoocenie, wychowawca powinien wytworzyć życzliwą i serdeczną atmosferę w zespole i organizować sytuacje aktywizujące wzajemne kontakty młodzieży, dbając jednocześnie o podniesienie atrakcyjności izolujących się bądź izolowanych.

10. Należy ograniczać sytuacje stresujące, ponieważ podwyższają one poziom lęku, obniżając jednocześnie poziom funkcjonowania.
11. Należy stwarzać sytuacje wzmacniające wiarę w siebie osób o niskim poziomie samooceny, aby nabierając korzystniejszego przekonania o sobie, zwiększały swoją motywację do nauki szkolnej.
12. Należy rozszerzać wiedzę pozwalającą poznawać i rozumieć uczniów oraz ulepszać własną aktywność pedagogiczną.
13. Uczniom o niskiej samoocenie należy zapewniać jak najwięcej sukcesów.
14. Nauczyciel powinien przejawiać gotowość do otwartej partnerskiej dyskusji i postępować tak, aby młodzież odczuwała, że zawsze może liczyć na jego życzliwą pomoc, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, co zaspakaja jej potrzebę bezpieczeństwa.
15. Wobec każdego ucznia nauczyciel powinien przejawiać właściwy stosunek, czyli bezwzględnie unikać poniżania go, wyśmiewania, lekceważenia czy stosowania agresji słownej; ważny jest zwłaszcza serdeczny stosunek do osób z niską samooceną (Kulas 1986: 203–307).

Postulaty te zasługują na rozważenie ze względu na niepokojące wyniki badań nad samooceną i aspiracjami wychowanków domów dziecka.

Maria Jurga (1975) i Baran (1981) porównali samooceny dzieci z rodzin i dzieci z placówek zakładowych. Interesuje mnie nie tyle zaakcentowanie, w końcu oczywistych, różnic, ile analiza omawianego mechanizmu samooceny u młodzieży z domów dziecka. Jurga badała osobowość dorastających dziewcząt. Centralną kategorią samooceny okazały się postawy prospołeczne. Autorka tłumaczy to długotrwałą deprywacją potrzeby bliskiego kontaktu.

Ciekawsze wydają się badania Barana. Analizował on m.in. samoocenę dzieci z domów dziecka i rodzin pod względem tego, czy dziecko jest: miłe, pracowite, grzeczne, silne, wesołe. Najwyżej wychowankowie ocenili u siebie cechę wesoły, następnie silny, pracowity, miły i najniżej grzeczny. Samoocena dzieci z domu dziecka była generalnie niższa, mniej spójna i mniej adekwatna od samooceny dzieci z rodzin.

Bardzo nisko oceniają się wychowankowie placówek w roli ucznia. Aż 41% badanych uważa się za mniej zdolnych niż pozostali uczniowie. Na pytanie: „Czy jesteś z siebie zadowolony?” obie grupy dzieci udzielały odpowiedzi twierdzących, ale znacznie różniły się uzasadnienia. Badani z rodzin jako źródło zadowolenia wskazywali dobre wyniki w nauce oraz pozytywny stosunek rodziców, nauczycieli i kolegów. Natomiast wychowankowie z domów dziecka cieszą się tym, że opiekują się młodszymi, swoją sprawnością fizyczną lub życzliwością rodzin zaprzyjaźnionych. Niezadowolonych z siebie jest w obydwu grupach bardzo niewiele.

Badań empirycznych dotyczących samooceny dzieci z domów dziecka jest bardzo mało, a grupy badanych, jak to miało miejsce w badaniach Jurgi czy Barana, są tak nieliczne, że trudno o jakieś ogólne wnioski. Na podstawie dotychczasowej wiedzy można jednak założyć, że traumatyczne doświadczenia i wychowywanie w sztucznym środowisku powodują istotne zaburzenia w procesie kształtowania się samooceny. Pojawia się więc bardzo istotne zadanie dla wychowawców.

5.2. Standardy osobiste

Oceniając siebie, ludzie stawiają sobie pytania oscylujące wokół problemu: jaki naprawdę jestem. Formulowany jest również drugi rodzaj pytań – dotyczą one marzeń, pragnień czy aspiracji podmiotowych. Ten zestaw pożądanых stanów jest różnie określany przez badaczy. Wielu psychologów używa terminu „ja idealne”. Inaczej traktuje to zagadnienie Jerzy Kozielecki: „Różnorodne pragnienia dotyczące pożądanых przez jednostkę stanów zewnętrznych i wewnętrznych będę nazywał standardami osobistymi. Mówiąc prościej, standard osobisty określa stan, który człowiek chciałby osiągnąć” (Kozielecki 1981: 81).

Kozielecki wyróżnia dwie cechy charakterystyczne standardów osobistych (odróżniające je wyraźnie od samooceny):

1. **Wielość.** Jednostka może posiadać tylko jeden sąd opisowy i jedną samoocenę na dany temat. Inaczej jest w przypadku standardów osobistych. Człowiek często posiada kilka pragnień dotyczących tego samego przedmiotu. W pewnych przypadkach zbiór ten może tworzyć „drabinę”. W zależności od okoliczności człowiek dąży do osiągnięcia wyższego lub niższego stopnia.
2. **Cenność.** Pożądane stany, przedmiot standardów osobistych, uważa się za subiektywnie bardziej cenne niż stany aktualne, które są treścią samooceny. W pewnych okolicznościach wartość stanów pożądanых i aktualnych jest identyczna i wtedy człowiek dąży do utrzymania aktualnego obrazu własnej osoby (Kozielecki 1981: 81 i n.).

Powstawanie standardów warunkowane jest wieloma czynnikami. Donn Byrne (1966) twierdzi, że standardy przyjmowane przez dziecko są uzależnione od poziomu zgodności systemu wartości rodziców. Podobnie jak w przypadku samooceny, na kształtowanie się określonych standardów ma wpływ status społeczno-ekonomiczny i wykształcenie rodziców. Jest to widoczne zwłaszcza w odniesieniu do aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodzieży.

Standardy osobiste, czyli życzenia, pragnienia i aspiracje jednostki nie zawsze są w pełni uświadomione. Utrudnia to dodatkowo i tak niełatwy problem badania standardów.

Relacje między samoocenami i standardami osobistymi od dawna znajdują się w centrum zainteresowań psychologów. Wielu z nich interesowało się rozbieżnościami między „ja realnym” (samooceny aktualne czy realne) a „ja idealnym” (standardy osobiste). Istnieje wiele danych empirycznych wskazujących, że poziom tej rozbieżności ma duży potencjał regulacyjny. Prezentacja i porównanie wyników badań rodzą pewne trudności ze względu na różnice terminologiczne i metodologiczne. Wielu wymienionych już autorów rozbieżność pomiędzy tymi dwoma kategoriami wiedzy o sobie nie nazywa samooceną, lecz samoakceptacją (akceptacją siebie). Jest to bardzo atrakcyjna dla badaczy zmienna, jej pomiar jednak jest dosyć trudny. Kozielecki nie wyklucza możliwości, że o samoakceptacji decydują nie tyle samooceny i standardy osobiste, ile ogólna struktura samowiedzy i jej poziom integracji (Kozielecki 1981).

Niezależnie od kłopotów metodologicznych od dawna nie budzi wątpliwości badaczy związek tak rozumianej akceptacji siebie z akceptacją innych ludzi (Wylie 1957; Bończa-Tomaszewska, Kołodziej 1973). Jest to ustalenie niezwykle istotne dla analizy interakcji wychowawczych budujących proces wychowawczy.

Standardy osobiste związane są oczywiście z bardzo różnymi dziedzinami funkcjonowania jednostki. Jedną z nich są aspiracje perspektywiczne młodego człowieka dotyczące jego marzeń i planów na przyszłość. Interesujące są wyniki badań Barana, który porównywał aspiracje dzieci z domów dziecka z aspiracjami dzieci z rodzin o silnych więziach emocjonalnych (Baran 1981: 77–98). Badani odpowiadali na dwa pytania: Co będziesz robił, gdy dorosniesz? Jak sobie wyobrażasz swoje życie, gdy dorosniesz? Najliczniejsze wśród osób z rodzin były wypowiedzi wskazujące na określony zawód, który kiedyś zdobędą (89%), natomiast tylko 17% wychowanków domów dziecka potrafiło wyobrazić sobie swoją przyszłość. Dzieci z rodzin wybierały zawody wymagające na ogół wyższego wykształcenia lub kwalifikacji technicznych, ich koledzy z placówek zaś zadawali się konkretnymi, ale łatwo dostępnymi stanowiskami pracy, jak kierowca, piekarz czy stolarz. Pozostali badani albo nie wiedzieli, jaki zawód będą wykonywać, albo ograniczyli się do wypowiedzi, że będą na pewno gdzieś pracować. Porównania ilościowe dowodzą, iż ten brak orientacji dotyczył przede wszystkim dzieci z domów dziecka. O swojej przyszłości nie umiało nic powiedzieć 7% wychowywanych w rodzinach i 19% podopiecznych zakładów. Najwięcej wychowanków domów dziecka – 53% – twierdziło, że będzie kiedyś pracować, ale nie wiedziało gdzie, wśród dzieci z rodzin grupa ta stanowiła tylko 3,5%. Wiele wypowiedzi wychowanków domów dziecka świadczy niestety o ich niewielkiej orientacji w kwestii przyszłego zawodu

i prawie żadnej w zakresie własnych możliwości i wyobrażeń o późniejszej roli w życiu.

Znaczne różnice wystąpiły także między odpowiedziami dzieci z obydwu grup na drugie pytanie, które miało charakter bardziej ogólny. Spośród badanych z rodzin niespełna 4% nie umiało się na ten temat wypowiedzieć, natomiast w drugiej grupie odsetek ten wynosił aż 25%. Wizję własnego przyszłego wykształcenia miało 25% wychowanków placówek i 31% dzieci z rodzin. Wyobrażenia dotyczące swojej przyszłej rodziny miało 55% dzieci z placówek i 76% ich koleżanek i kolegów z rodzin. Przy czym zaledwie 28% wychowanków domów dziecka myślało o założeniu własnej rodziny, a 19% widziało siebie raczej u babci, cioci, ewentualnie u rodziców. Brak wychowania w środowisku rodzinnym staje się silną przeszkodą w wyobrażeniu sobie prywatnych planów rodzinnych. Natomiast ci wychowankowie, którzy chcą mieć swoją rodzinę, wyraźnie podkreślają niechęć do byłego domu. Pełną wizję własnej przyszłości (wykształcenie, praca, rodzina) ma tylko 16% spośród badanych z domów dziecka.

Smutne są wyniki podsumowujące odpowiedzi na pytanie: O czym marzysz? Aż 20% dzieci z domu dziecka stwierdziło, że „nie marzy o niczym”, nawet pomimo pewnych nalegań ze strony badacza. Te młode osoby nauczyły się już, że własne pragnienia i marzenia są przeważnie nierealne, a ich życie jest niezależne od nich samych. Ani jednej takiej odpowiedzi nie było w drugiej grupie badanych. Tyle samo (20%) dzieci z placówek zapewniało, że jedynym ich marzeniem jest powrót do domu rodzinnego. Następną kategorią marzeń dotyczyła przyszłej pracy, zdobycia wybranego zawodu – 31,5% badanych z rodzin i 17% badanych z domów dziecka. O posiadaniu nowych zabawek czy sprzętu sportowego itp. marzy 20% dzieci z rodzin i tylko 9% dzieci z placówek. Aż 14% wychowanków z domów dziecka pragnie jak najprędzej skończyć szkołę (ani jednego takiego przypadku w drugiej grupie badanych), ale jednocześnie nie wypowiadają się co do dalszych planów na przyszłość. Wiąże się to raczej z chęcią nie tyle usamodzielnienia się, ile opuszczenia szkoły, która jest źródłem wielu stresów. Jak widać, marzenia obydwu grup dzieci różnią się od siebie. Badani z rodzin znacznie częściej mają wizję własnej przyszłości i marzenia.

Kolejne pytanie postawione przez badacza brzmiało: Co byś zrobił, gdybyś był czarodziejem? Dzieci z placówek użyłyby swojej czarodziejskiej mocy przede wszystkim do zapewnienia szczęścia innym – 30%. Niższy odsetek (26%) takich wypowiedzi zanotowano u dzieci z rodzin. Wydaje się, że badani z domów dziecka są bardziej wyczuleni na krzywdę i nieszczęście innych ludzi. Dzieci z rodzin bardzo chętnie (26%) „wyczarowałyby sobie” zabawki

czy jakieś przedmioty użytkowe, co jest znacznie mniej pożądane przez ich kolegów z zakładów opiekuńczych (9%). Podobna grupa (24%) młodych z rodzin podjęłaby jakąś działalność na rzecz najbliższych. 25% wychowanków domów dziecka wykorzystałoby czarodziejską siłę, by wrócić do domu. Bogactwo chciałoby sobie zapewnić 11% dzieci z rodzin i zaledwie 5% podopiecznych z placówek opiekuńczych. Interesujące jest również porównanie wypowiedzi badanych z obydwu grup wskazujących na określone postawy społeczne. Spośród dzieci z domów dziecka o własne dobro zadbałoby 51%, a o dobro innych – aż 62%. Natomiast u osób wychowywanych w rodzinie obserwowane były postawy odwrotne, tzn. własne dobro jest najważniejsze dla 66% badanych, dobro innych zaś – dla 52%.

Ostatnim pytaniem z omawianej serii było: Co byś zrobił, gdybyś wygrał milion? Większość dzieci z domów dziecka (76%) przekazałaby te pieniądze w jakiś sposób rodzinie (przekazanie w całości – 26%, podział z rodziną – 26%, dom dla siebie i dla rodziny – 24%). 25% dzieci z rodzin deklaruje przekazanie pieniędzy rodzinie w całości, a kolejne 13% jest gotowe się podzielić. W mniemaniu wychowanków domu dziecka pieniądze pomogłyby im zdobyć swoje miejsce w rodzinie. Znacznie więcej dzieci z rodzin umieściłoby swój skarb w PKO, a najwięcej kupiłoby samochód. Ten ostatni cel jest atrakcyjny tylko dla 11% badanych z placówek. Podobne dysproporcje występują w odniesieniu do wydania pieniędzy na zabawki czy inne przedmioty. Dwóch wychowanków oddałoby całą sumę na rzecz swojej placówki.

Badania Barana budzą pewne wątpliwości metodologiczne – grupy badanych były bardzo nieliczne, a niektóre wnioski wydają się nieco uproszczone, niemniej jednak wyniki te są interesujące i dostarczają ważny zestaw danych na temat raczej pomijany przez badaczy, nawet tych penetrujących niepopularny teren domów dziecka.



Dom dziecka jako środowisko wychowawcze w świetle założonych zadań i opinii pracujących wychowawców

Rozdział ten zamyka teoretyczne rozważania związane z problematyką mojej pracy. Jest to jakby poszerzona charakterystyka terenu badań. Analiza ta wydaje mi się konieczna ze względu na specyfikę miejsca, jakim jest dom dziecka. Dokonując w poprzednich rozdziałach niezbędnej dla mnie syntezy teoretycznej, wskazywałam na szereg zjawisk szczególnie istotnych dla realizacji procesu wychowawczego w nienaturalnych warunkach domu dziecka. Dane zebrane w tym rozdziale pozwalają dokładniej poznać środowisko, które będzie badane empirycznie, a przedstawione opinie praktyków wychowania być może ułatwią interpretację otrzymanych wyników.

W 1972 roku Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego opracowało broszurę zawierającą wytyczne dotyczące pracy wychowawczej w domach dziecka. Autorki podkreślają niekorzystny wpływ pobytu w sztucznym środowisku, jakim jest dom dziecka, na rozwój wychowanków. Najbardziej negatywnymi czynnikami są: hipertrofia działań organizacyjnych, monotonia i koszarowość życia, nienaturalna proporcja między liczbą dzieci i dorosłych oraz wysoka rotacja kadry wychowawczej. Prowadzi to do trudności w nawiązaniu trwałych, satysfakcjonujących więzi emocjonalnych. Dotychczasowe, często traumatyczne doświadczenia i niemożność życia w naturalnych warunkach rodzinnych powodują kłopoty w adaptacji społecznej. Dzieci czują się wyobcowane ze środowiska, są albo bierne, albo agresywne, cechuje je przeważnie konsumpcyjna, egoistyczna postawa i niechęć do obowiązków.

Założonym zadaniem domu dziecka jest świadome zapobieganie tym trudnościom, ale dostępne możliwości i środki oddziaływania nie dorównują w żadnej mierze walorom wychowania rodzinnego. W związku z tym pierwszym warunkiem skutecznej działalności pedagogicznej jest posiadanie wiedzy na temat istnienia tych negatywnych czynników i wykorzystanie specyficznych pozytywnych stron wychowania w placówkach, np. działanie oparte na grupach rówieśniczych. Jako główne zadania wychowawcze wymienia się:

- poznawanie wychowanków,
- przywracanie równowagi psychicznej,
- normalizację sytuacji rodzinnej,
- zaspokajanie potrzeb bytowych,
- tworzenie środowiska wychowawczego sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi,
- zabezpieczenie pomyślnej realizacji kształcenia ogólnego i zawodowego,
- kształtowanie umiejętności wartościowego spędzania czasu wolnego,
- rozwijanie postaw społecznych i nawyków pracy,
- przyswajanie praktycznych umiejętności i wiadomości,
- kształtowanie perspektyw życiowych wychowanków,
- pomaganie w usamodzielnieniu się (Woźnicka, Krenn-Guca 1972).

Zadania te należy realizować w toku procesu wychowawczego, opierając się na szeregu zasad organizacyjnych. Po pierwsze, poziom życia wychowanków powinien odpowiadać standardowi przeciętnej rodziny, a całość urządzenia domu dziecka być podporządkowana współczesnym regułom funkcjonalnego wnętrza mieszkalnego. Teren dookoła domu musi mieć ogród albo boisko. Ważnym elementem związanym z warunkami materialnymi jest ubiór, uwzględniający osobiste upodobania wychowanków, estetyczny i modny.

Zespół wychowanków powinien być koedukacyjny i zróżnicowany pod względem wiekowym. Natomiast organizacja poszczególnych grup musi stwarzać jak najlepsze warunki dla rozwijania trwałych więzi uczuciowych pomiędzy dziećmi oraz między nimi a wychowawcami.

Autorzy wytycznych podkreślają, że jednym z podstawowych czynników warunkujących pożądane efekty pracy domu dziecka jest odpowiednia atmosfera wychowawcza, sprzyjająca odzyskaniu poczucia bezpieczeństwa, wiary w siebie oraz pozwalająca wychowankowi zaakceptować pobyt w domu dziecka: „decyduje o tym stosunek wychowawców i pozostałego personelu domu dziecka do wychowanków, nacechowany troskliwością i serdecznością, życzliwym zainteresowaniem ich osobistymi sprawami. Podstawę oddziaływania wychowawczego musi stanowić zaufanie do wychowanków, poszanowanie ich uczuć, indywidualnych upodobań i poglądów [...]” (Woźnicka, Krenn-Guca 1972: 41).

Ponadto konieczne jest staranne dobranie systemu wzmocnień: „Nadmierne rygoryzm, nadmiar kar i represji, pogarszanie samopoczucia przez ciągłą krytykę i wytykanie błędów jest z gruntu szkodliwe i prowadzi najczęściej do dewiacji w zachowaniach [...] i do narastania trudności wychowawczych. W oddziaływaniu wychowawczym bodźce pozytywne – umacnianie wiary wychowanków we własne siły, kształtowanie pozytywnej motywacji

postępowania, pobudzanie do pracy nad sobą, środki zachęty i perswazji – powinny być przez wychowawców świadomie przedkładane ponad system nakazów, zakazów i kar. Niedopuszczalne jest w szczególności stosowanie kar, które raniłyby poczucie własnej godności wychowanka, jak również metody zastraszania i stosowania fizycznego przymusu” (Woźnicka, Krenn-Guca 1972: 43).

Jednym z ważniejszych zadań opiekuńczych jest zapewnienie edukacji ogólnej i zawodowej. Wytyczne wskazują także na konieczność kształtowania u wychowanków umiejętności wykorzystania czasu wolnego dla rozwijania zainteresowań i upodobań kulturalnych oraz pobudzania u dzieci zdolności twórczych. Istotnym elementem jest wdrażanie do życia społecznego. Podkreślana jest rola pracy wykonywanej dla wspólnych potrzeb, umiejętne kształtowanie właściwego stosunku do mienia osobistego i społecznego oraz konieczność rozwijania samorządności wychowanków.

Ogół realizowanych zadań wychowawczych ma przygotować dzieci do przyszłego samodzielnego życia. Jest to często związane z przezwyciężaniem lęku przed samodzielnością i braku poczucia odpowiedzialności za własną przyszłość, co bywa charakterystyczne dla podopiecznych domów dziecka. Treść wytycznych bliska jest pięknym, wspomnianym w tej pracy ideom pedagogów. Jak wykazują jednak praktyka i badania empiryczne, rzeczywistość wychowawcza domów dziecka odbiega w niemałym stopniu od powyższych postulatów.

Ministerstwo Oświaty i Wychowania wydało pracę bardziej związaną z codziennością pedagogiczną placówek. Są to materiały dla wychowawców domów dziecka pt. *Tak pracujemy w domach dziecka*. Jest to publikacja powstała na podstawie danych o pracy w domach dziecka przedstawionych na konferencji w 1973 roku, poświęcona dobrym doświadczeniom pracy placówek. Wychowawcy w swoich doniesieniach podkreślali konieczność zaspokajania potrzeb emocjonalnych wychowanka, przywrócenia im równowagi psychicznej i „reedukacji” uczuć. Kładą także nacisk na przezwyciężanie strukturalnych obciążeń wychowania zakładowego, tak aby nie naruszały potrzeby prywatności i swobody, a stosunki międzyludzkie nie były wyłącznie sformalizowane. W domowej atmosferze łatwiej zapewnić atrakcyjne przeżycia, rozwijać zainteresowania, tworzyć alternatywny dla dotychczasowego, przeważnie niewłaściwego sposobu życia. W artykule wstępnym Halina Filipczuk analizuje specyficzne potrzeby dziecka pozbawionego rodziny, ze szczególnym uwzględnieniem najbardziej zaburzonych potrzeb emocjonalnych. Autorzy są zgodni, że pomimo zakładowych ograniczeń zaspokojenie tych potrzeb w dużej mierze zależy od aktywności wychowawców.

Niewiele jest jednak publikacji analizujących wieloaspektowe problemy życia i pracy w domach dziecka. W latach sześćdziesiątych, kiedy żywe jeszcze były w Polsce idee Antoniego Makarenki, ukazały się dwie prace obrazujące istotę i możliwości wychowania kolektywnego. W pierwszej z nich, pt. *Wychowanie społeczne w domu młodzieży, badania nad przekształcaniem się grupy wychowawczej w kolektyw podstawowy* (1963), będącej niemalże apoteozą budzącego tak wiele wątpliwości kolektywizmu, najważniejsze jest to, że autor Kazimierz Moroz akcentuje konieczność prowadzenia systematycznych badań działalności pedagogicznej w grupach wychowawczych domów dziecka. Opisuje wyniki przeprowadzonego eksperymentu, obrazującego wartość przeniesienia na polski grunt podstawowych założeń Makarenki. Dużo miejsca poświęca refleksji dotyczącej postawy wychowawcy. I chociaż trudno mi się zgodzić z powtarzaną za Makarenką zasadą, że opiekun powinien wychowywać przede wszystkim za pomocą oddziaływania kolektywnego i pośredniego, a nie indywidualnego i bezpośredniego, warto podkreślić wysiłek badacza, który zadbał o to, by w trakcie eksperymentu w naturalny sposób dochodziło u wychowawców do refleksji nad swoją pracą i pogłębienia świadomości procesu wychowawczego i własnej w nim roli. Silnie akcentowane jest makarenkowskie wymaganie mocnej wiary w siłę wychowania w grupie. Sądzę, że wiary tej brakuje wielu dzisiejszym wychowawcom. Ważne miejsce w pracy Moroza zajmuje badanie organizowania procesu aktywizowania wychowanków. I chociaż tu także trudno się zgodzić z niektórymi zasadami wypływającymi z idei kolektywizmu, warta odnotowania jest próba penetracji empirycznej tej niełatwej problematyki.

Analizę praktyki wychowawczej zawiera również zrodzona z podobnych inspiracji praca Kazimierza Czajkowskiego *Wychowanie zespołowe w domach dziecka* (1964). Różnorodne poszukiwania dróg rozwiązywania problemów wychowawczych, analiza własnych doświadczeń pedagogicznych z codziennej pracy z dziećmi stanowią treść książki następców Janusza Korczaka i Maryny Falskiej – Marii Falkowskiej, Marii Kuzańskiej i Zdzisława Sieradzkiego *Wychowanie społeczne w domach dziecka* (1968). Takie pozycje, stanowiące wymianę doświadczeń, wydają mi się cenne dla wychowawców, którzy refleksyjnie i twórczo podchodzą do swojej aktywności pedagogicznej.

Z bardziej wielostronnym podejściem i analizą bogatszego materiału empirycznego spotykamy się w pracy Alicji Szymborskiej *Sieroctwo społeczne* (1976). Autorka omawia zjawisko sieroctwa społecznego, jego źródła, typy, stopnie. Najistotniejsze są te części książki, w których autorka, opierając się na wynikach badań, analizuje zaburzenia w postępowaniu dzieci sierocych, kładąc nacisk na trudności w nawiązywaniu i utrzymaniu więzi emocjonalnej, oraz bada ujemne skutki wychowania zakładowego dla rozwoju społecznego wychowanków.

Obszerną syntezę wiedzy o domu dziecka jako specyficznym środowisku wychowawczym zawiera książka Jadwigi Raczkowskiej pt. *Wychowanie w domach dziecka* (1983). Praca oparta jest na bogatym materiale empirycznym zebrany w toku ogólnopolskich badań sondażowych i monograficznych w kilku domach dziecka. Treść monografii wypełniają relacje wychowawców. Pierwsza część obejmuje analizę instytucji domu dziecka jako środowiska opiekuńczo-wychowawczego. Dla mnie istotne są te uwagi, które dotyczą charakterystyki grupy wychowanków i wychowawców. Radykalne zmiany dokonały się w strukturze socjalnej wychowanków. Najczęstszą przyczyną umieszczania dzieci w zakładzie nie jest sieroctwo, lecz niewydolność wychowawcza rodziny, trudności sprawiane przez dziecko, złe warunki materialne lub patologia społeczna rodziny (alkoholizm, prostytutcja, sutenerstwo) i zaniedbywanie dziecka oraz inwalidztwo lub choroba rodziców. Prawie wszyscy wychowankowie zachowywali się naganie w swoim dotychczasowym środowisku, wielu ma na koncie drobne przestępstwa. Większość z nich ma względnie utrwalone zaburzenia osobowościowe.

Równie niekorzystne są dane dotyczące poziomu kształcenia wychowanków domów dziecka. W ostatnich latach pogłębiło się zjawisko kształcenia młodzieży na stosunkowo niskim poziomie. W zasadzie we wszystkich domach występuje duża fluktuacja zespołu dziecięcego, co uniemożliwia dłuższe oddziaływanie wychowawcze. Przeprowadzone badania wykazują pewną swoistą akceptację domu dziecka przez wychowanków i emocjonalny związek z nim. Wszyscy jednak pragną powrotu do rodziny, choć często pod warunkiem określonych zmian w swoim domowym środowisku.

Dzieci, które przebywają w placówkach co najmniej pięć lat, zmieniają się na korzyść, jak twierdzą wychowawcy i nauczyciele. Następuje zdecydowana poprawa rozwoju fizycznego i intelektualnego, zwiększa się aktywność społeczna, pogłębiają zainteresowania kulturalne i podnosi kultura życia codziennego.

Dane z ministerialnego Raportu o stanie zdrowia i opiece zdrowotnej nad populacją w wieku rozwojowym (1973) wskazują, że odsetek dzieci z odchyleniami od prawidłowości w stanie zdrowia wynosi 43%. Są to opóźnienia w rozwoju somatycznym, choroby układu nerwowego, wady wzroku, budowy i narządów wewnętrznych, zakażenia pasożytnicze, choroby skóry, choroby reumatyczne i niedokrwistość.

Jeśli chodzi o wychowawców, na pierwszy plan wysuwa się problem wysokiej fluktuacji kadry pedagogicznej. Przyczyną tego zjawiska są bardzo złe warunki materialne, niski prestiż zawodu wychowawcy oraz trudności związane z charakterem pracy w placówkach opieki całkowitej. W każdym roku

prawie jedna trzecia wychowanków trafia pod opiekę innego wychowawcy. Jest to sytuacja wyjątkowo niekorzystna wychowawczo ze względu na ograniczone możliwości zbudowania więzi emocjonalnych. Niepokojącym faktem jest również to, że obowiązki wychowawcy podejmowane bywają przez osoby bez kwalifikacji pedagogicznych. Wychowawcy, jak wskazują ich deklaracje, przywiązują dużą wagę do poziomu swojego wykształcenia, twierdząc, że od tego zależą rezultaty ich pracy. Pracujący w domach dziecka mają świadomość specyfiki i wyjątkowości swojego zawodu. Prawie wszyscy oceniają go jako bardzo trudny, przede wszystkim ze względu na zaburzony rozwój i niewłaściwe zachowanie dzieci. Mówią także o niskiej randze społecznej zawodu, zgodnie ze słowami Korczaka (który jednak nadawał im trochę inny sens): „wychowawca jest i musi pozostać wyrobnikiem – kopcuszkim” (Korczak 1958: 202).

Wielu wychowawców przekonanych jest jednak o dużej użyteczności swojej pracy i umie dostrzec jej satysfakcjonujące rezultaty. Prowadzeniu pedagogicznemu sprzyjają określone umiejętności, cechy osobowości i wiedza. Szczególną rolę przypisują wychowawcy życzliwemu stosunkowi do wszystkich dzieci, sumienności i wyrozumiałości, umiejętności porozumiewania się, wysokiej kulturze osobistej i perfekcyjnej znajomości jakiejś dziedziny aktywności. Jak widać, głosy pionierów pedagogiki, teoretyków i współczesnych praktyków w tym zakresie prawie całkowicie się pokrywają.

Dla tematu moich badań ważne jest wskazanie uwarunkowań i trudności związanych ze stosunkami interpersonalnymi pomiędzy wychowankami a wychowawcami. Wiele kłopotów nastęrcza zaspokojenie potrzeb psychicznych dzieci. Długotrwała deprywacja określonych potrzeb i opisywane już ograniczenia wychowania zbiorowego oraz rotacja kadry i wychowanków utrudniają wyrównanie tych deficytów. Na pierwsze miejsce wysuwa się zapewnienie poczucia bezpieczeństwa poprzez stworzenie przyjaznego klimatu i przekonania, że wszystkie dzieci mają swoje miejsce, są potrzebne i komuś na nich zależy. Z poczuciem bezpieczeństwa wiąże się poczucie własnej wartości, które u podopiecznych domów dziecka jest przeważnie zaniżone. Istotne jest więc ukazanie dzieciom ich indywidualnych atutów, zapewnianie im nawet małych sukcesów, co pozwoli uwierzyć w siebie i zachęci do dalszych wysiłków.

Dane empiryczne i relacje praktyków wskazują, że dotychczas kadrze domów dziecka nie udaje się w zadawalający sposób zaspokoić potrzeb emocjonalnych wychowanków. Kontakty z wychowawcami są zbyt luźne i nadmiernie rzeczowe. Przywoływana już Raczkowska (1983) uważa, że jest to dziedzina newralgiczna dla właściwego funkcjonowania domu dziecka. Kolejnym istotnym zagadnieniem są warunki i czynniki skutecznej pracy opiekuńczo-wychowawczej zespołu pedagogicznego domu dziecka – wychowawcy są tu

zgodni, że podstawową kwestią jest umiejętność poznawania wychowanków, co pozwala na właściwą orientację w ich potrzebach, określanie przyczyn ich często niepożądanych zachowań oraz podjęcie adekwatnego sposobu oddziaływania. Pedagodzy do sfer trudno poddających się regulacji zaliczają względnie utrwalony, niewłaściwy styl zaspakajania potrzeb. I tu również wychowawcy podkreślają wagę odpowiednich stosunków między nimi a dziećmi. Twierdzą, że dużą rolę odgrywa osobowość opiekuna, jego styl pracy i umiejętność nawiązywania kontaktów. Są przekonani, że należy tworzyć interakcje wychowawcze zbliżone do naturalnych i maksymalizować kontakty indywidualne. Bardzo ważna jest także spójność oddziaływań i współpraca wszystkich uczestników i organizatorów procesu wychowawczego.

Jednym z najtrudniejszych problemów, z jakimi muszą sobie poradzić pedagodzy w placówkach, jest pogodzenie postulatu indywidualizacji i zespolowości w wychowaniu. Entuzjastą idei kolektywizmu był Makarenko, który do dzisiaj ma wielu następców. Odmienny pogląd wyraża Bogdan Suchodolski, twierdząc, że „w ostatecznym obrachunku, wychowanie, jakkolwiek rozumie libyśmy jego zadania, jest zawsze wyrazem troski o to konkretne dziecko, o to, co się w nim dzieje, i o to, czym się staje. [...] dobry i oddany wychowawca [...] nie traci nigdy z oczu tej jedynej i niepowtarzalnej rzeczywistości, jaką jest indywidualność danego dziecka” (Suchodolski 1970: 72). Te słowa również podkreślają istotę relacji wychowawca – wychowanek. Ale jednocześnie podstawowe znaczenie zyskuje także percepcja kontaktów interpersonalnych przez dzieci, zwłaszcza w zakresie więzi osobowych.

Dla dzieci wskaźnikami pozytywnego stosunku emocjonalnego do nich jest okazywana życzliwość i akceptacja, operatywność wychowawcy umożliwiająca udzielenie szybkiej pomocy w momencie, kiedy jest ona niezbędna, oraz umiejętność poszukiwania razem z nimi najlepszych sposobów rozwiązywania ich problemów. Sprawą, o której również nie wolno zapominać, jest konieczność podejmowania odpowiednich działań, zmierzających do wytworzenia w świadomości młodzieży właściwego obrazu siebie, adekwatnej samooceny oraz umiejętnej projekcji swojej przyszłości wraz z możliwościami jej urzeczywistnienia. Wychowawcy przyznają, że często zaniedbują tę sferę, a więc powyższa powinność ma na razie charakter wyłącznie postulatyczny.



CZĘŚĆ II

Analiza badań własnych



Założenia badawcze

7.1. Charakterystyka podstawowych zmiennych

Jednym z najistotniejszych zagadnień w naukach zajmujących się analizą procesu wychowania jest pytanie o czynniki warunkujące rozwijanie się mechanizmów osobowościowych. Określone, jednostkowe właściwości dzieci decydują o ich funkcjonowaniu w środowisku życia. Istotne znaczenie w kształtowaniu omawianych mechanizmów mają oddziaływania wychowawcze, jedną zaś z podstawowych kategorii pozwalających analizować te oddziaływania są style wychowania. O ich istotności przekonanych jest wielu psychologów i pedagogów (zob. rozdz. 2). Dlatego też podejmując próbę pewnej ograniczonej diagnozy środowiska wychowawczego domu dziecka, uznałam style wychowania za zmienną o pierwszorzędym znaczeniu. Style wychowania będą rozumiane w mojej pracy w sposób zbliżony do przedstawionego w koncepcji Marka Pilkiewicza i Andrzeja Janowskiego (zob. s. 36–38).

Style wychowania

Wszyscy badacze omawianego zagadnienia za najważniejszy element stylu uważają stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka. Wiąże się to oczywiście z podstawową potrzebą dziecka, jaką jest konieczność otrzymywania ciepła i miłości, co jest z kolei niezbędne do zapewnienia poczucia bezpieczeństwa i innych ważnych potrzeb. Jak stwierdza Pilkiewicz (1976), stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka jest zasadniczym elementem charakteryzującym każdą sytuację wychowawczą. Wyraża się poprzez treść uczuć okazywanych dziecku (sympatia, życzliwość, niechęć), poziom zainteresowania jego potrzebami i problemami oraz gotowość do współdziałania z nim, udzielania lub odmawiania pomocy.

Kolejnym, najczęściej analizowanym elementem stylu wychowania, uwzględnianym także przeze mnie, jest poziom kontroli zachowań wychowanka. W mojej pracy będzie on określany poprzez badanie zakresu swobody

pozostawionej dziecku, charakteru stawianych ograniczeń, częstość i systematyczność kontrolowania.

Następnym konstruktym stylu wychowania jest sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka przez wychowawcę. Badany będzie współudział dziecka oraz sposób komunikacji werbalnej pomiędzy dorosłym i jego podopiecznym – czy wykorzystywane są nakazy czy propozycje, polecenia czy dyskusja.

Za ważny element stylu wychowania uznałam również poziom i rodzaj wymagań. Brany pod uwagę jest przede wszystkim zakres oczekiwań i pracy nad rozwojem możliwości dziecka, jego aspiracji czy stawianie mu indywidualnych zadań. Wskazuje to na poziom gotowości wychowawcy do wykraczania poza sferę codziennych i podstawowych czynności opiekuńczo-wychowawczych określanych przez warunki życia zbiorowego w domu dziecka.

Badacze stylów wychowania z reguły analizują również dobór metod wychowawczych. Postanowiłam zbadać dwie podstawowe metody wychowawcze, tj. nagradzanie i karanie (stosowanie perswazji traktuję jako „brak karania”). Obie metody wspierające oddziaływania wychowawcze badam niezależnie. Jednocześnie nie przeciwstawiam ich sobie oraz nie łączę z założeniami z określonymi konstruktami stylu, jak czynił to np. Pilkiewicz, wiążąc trwale nagradzanie z pozytywnym stosunkiem emocjonalnym, a karanie z negatywnym. Interesuje mnie częstość stosowania każdej z metod, absolutnie nie wykluczam ich współwystępowania.

Podsumowując, wyróżnionych zostało sześć konstruktów stylu wychowania, nazywanych dalej kategoriami:

1. Stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka.
2. Poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem.
3. Sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka.
4. Poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka.
5. Częstość nagradzania wychowanka.
6. Częstość karania wychowanka.

Wszystkie kategorie stylu wychowania są ze sobą związane i jest to widoczne w codziennej praktyce wychowawczej. Powyższy podział ma więc jedynie charakter porządkujący. W badaniu styl wychowania rozumiany jest więc jako zgeneralizowany sposób postępowania wobec partnera interakcji wychowawczej, wyrażający się w określonym stosunku emocjonalnym do niego, określonym poziomie i rodzaju kontroli jego zachowań, sposobie podejmowania decyzji jego dotyczących, poziomie stawianych mu wymagań oraz nagradzaniu i karaniu go w następstwie jego zachowań.

Styl wychowania to ważny czynnik wpływający na sytuacje wychowawcze składające się na proces wychowania danego dziecka. Możemy założyć, że sytuacje te stanowią pewną obiektywną rzeczywistość. Ale na zachowanie się wychowanek ma także znaczący wpływ to, w jaki sposób ta rzeczywistość (wychowawcza) jest przez niego spostrzegana. Jak pisałam, wielu badaczy zajmujących się analizą procesu wychowawczego podkreśla duże znaczenie tej percepcji (Dubin, Dubin 1965; Hoffman, Lippitt 1970; Zaborowski 1972).

Percepcja stylu wychowania wpływa na to, jakie relacje utworzą się między opiekunami i dziećmi, a od tego w dużej mierze zależy skuteczność oddziaływań wychowawczych. Ważne jest zwłaszcza przekonanie o pozytywnym stosunku emocjonalnym wychowawcy.

Style wychowania i ich percepcja oraz rozbieżność między tymi dwoma strukturami są w badaniu zmiennymi niezależnymi. Interesuje mnie ich znaczenie w kształtowaniu się dwóch mechanizmów osobowościowych: samooceny i standardów osobistych. Terenem badania jest jednak środowisko bardzo specyficzne (dom dziecka). Na proces wychowawczy ma wpływ wiele czynników ingerujących w jego przebieg. Nie jest to naturalne środowisko wychowawcze jak rodzina, a traumatyczne przeżycia wielu wychowanków domów dziecka oraz pierwsze, często bardzo niekorzystne wpływy wychowawcze utrudniają dokładne rozpoznanie zakresu oddziaływania wyodrębnionych przeze mnie elementów stylu wychowania.

Samooceny i standardy osobiste

Jak już pisałam, większość badaczy zajmujących się samooceną definiuje ją jako zespół sądów i opinii dotyczących własnej osoby. Kozielecki podkreśla, że są to sądy wartościujące, w odróżnieniu od indywidualnie formułowanych sądów opisowych (samoopisów). O różnorodności terminologicznej związanej z charakterystyką omawianego mechanizmu osobowościowego wspominałam w rozdziale 5. Przyjmuję, iż na samooceny składają się sądy wartościujące będące odpowiedzią na pytania: „Jaki naprawdę jestem?”, „Jakimi cechami się charakteryzuję?” itp. Część psychologów podobny zespół sądów określa mianem „ja realne”, spotkałam się też z nazwą „samooceny realne” czy „ja świadome”. Na użytek badań przyjmuję określenie Kozieleckiego: „samooceny”. Bardzo interesuje mnie również analiza treści sądów wartościujących. Odpowiedzi na pytanie „Jaki naprawdę jestem?” oddzielam od odpowiedzi na pytanie typu: „Jaki chciałbym być?”. Za Kozieleckim różnorodne pragnienia, życzenia czy aspiracje jednostki nazywam standardami osobistymi.

Ewentualne dysproporcje między sędami wartościującymi, stanowiącymi samooceny, a standardami osobistymi bywają też różnie określone przez badaczy, np. jako miara poziomu samooceny bądź jako samoakceptacja. Dla mnie ważny jest potencjał regulacyjny rozbieżności pomiędzy tymi dwoma mechanizmami osobowościowymi. Chciałabym pokazać, jak istotna dla pedagoga może być wiedza o samoocenach i standardach osobistych jego wychowanków, zwłaszcza w zakresie szans wpływu na ich kształtowanie poprzez aktywność pedagogiczną. Nie podejmuję natomiast psychologicznej analizy omawianych struktur osobowościowych, ponieważ z uwagi na pedagogiczny charakter pracy nie jest to konieczne. Samooceny i standardy osobiste wychowanków domów dziecka oraz rozbieżności między nimi są w moich badaniach zmienną zależną.

7.2. Problemy, techniki i narzędzia badawcze

Na podstawie analizy literatury dotyczącej oddziaływań wychowawczych, w szczególności zaś stylów wychowania oraz prac poświęconych uwarunkowaniom kształtowania się mechanizmów osobowościowych: samoocen i standardów osobistych, a także po analizie ubogich danych empirycznych przeprowadzonych w środowiskach domów dziecka sformułowanych zostało sześć problemów badawczych. Pierwsze dwa dotyczą relacji między wychowawcą a wychowankiem:

1. W jaki sposób charakteryzują swoje style wychowania wychowawcy pracujący z młodzieżą w domach dziecka?
2. Jaka jest percepcja stylów wychowania wychowawców przez wychowanków domów dziecka?

Cztery następne związane są z badaniem wybranych mechanizmów osobowościowych oraz poszukiwaniem ewentualnych zależności między stylami wychowania a wybranymi mechanizmami osobowościowymi:

3. Jaki jest poziom rozbieżności między samoocenami i standardami osobistymi wychowanków domów dziecka?
4. Czy istnieją, a jeżeli tak, to jakie są zależności między stylami wychowania a samoocenami wychowanków?
5. Czy istnieją, a jeżeli tak, to jakie są zależności między stylami wychowania a standardami osobistymi, jakie formułują wychowankowie?
6. Czy poziom rozbieżności pomiędzy samoocenami i standardami osobistymi wychowanków jest zależny od stylów wychowania?

Ponieważ analizowane problemy były dotychczas w niewielkim zakresie weryfikowane na tak specyficznym pod względem wychowawczym terenie, jakim jest dom dziecka (literatura tematu jest bardzo uboga), zrezygnowałam ze stawiania hipotez badawczych niewynikających z rzetelnych podstaw teoretyczno-metodologicznych.

Uzyskanie odpowiedzi na wyodrębnione problemy pozwoli na poszerzenie wiedzy na temat badanych zagadnień (cel poznawczy) oraz będzie może stanowić wskazówkę dla praktyków wychowania, co jest podstawowym społecznym celem pracy.

Aby uzyskać materiał empiryczny pozwalający na sformułowanie odpowiedzi na postawione problemy, zastosowane zostały następujące techniki badawcze: ankietowanie wychowawców domów dziecka, wywiad z wychowawcami domów dziecka, ankietowanie wychowanków domów dziecka, technika Q-sort oraz analiza dokumentacji domów dziecka.

W celu poznania stylów wychowania skonstruowany został kwestionariusz ankiety dla wychowawców. Składał się on z 47 twierdzeń charakteryzujących aktywność pedagogiczną badanego. Treść tych twierdzeń każdy opiekun miał za zadanie odnieść do siebie i się ocenić: albo „Taki jestem”, albo „Taki nie jestem”.

Aby zbadać, jaka jest percepcja stylów wychowania przez wychowanków, opracowałam kwestionariusz ankiety dla młodzieży „Mój wychowawca”. Zawierał on 57 twierdzeń charakteryzujących osobę i zachowania wychowawców, których młodzież oceniała, stwierdzając „Taki jest” bądź „Taki nie jest”.

Oba kwestionariusze w trakcie tworzenia dwukrotnie były konsultowane z wychowawcami domów dziecka oraz psychologami – specjalistami z zakresu psychologii wychowania i psychologii osobowości. Konsultacje dotyczyły zarówno trafności diagnostycznej narzędzia, jak i merytorycznej zgodności treści twierdzeń nie tylko z refleksją pedagogiczną, ale przede wszystkim z codzienną praktyką wychowawczą. To właśnie wychowawcy pracujący w domach dziecka przekonali mnie, aby nie konstruować szerszej skali ocen ze względu na niechęć badanych do jakiegokolwiek głębszej ingerencji w ich zamknięte środowiska. Pogląd ten, może kontrowersyjny dla teoretyków, a niekiedy i empiryków, w trakcie przeprowadzania badań okazał się bardzo uzasadniony. Uzupełnienie ankiety stanowiły wywiady swobodne z wychowawcami na temat warunków ich pracy, trudności, jakie napotykają, poglądów na realizację procesu wychowania, wymagań wobec siebie i dzieci oraz osiągniętych sukcesów i niepowodzeń.

W celu pomiaru rozbieżności pomiędzy samoocenami i standardami osobistymi zastosowałam technikę Q-sort. Została ona stworzona na początku lat

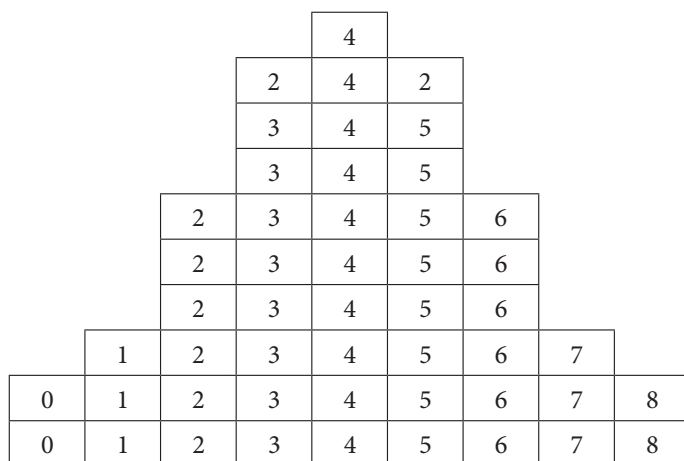
pięćdziesiątych przez Williama Stephensona. Była narzędziem zbierania danych ilościowych, które następnie miały być poddane analizie czynnikowej i wariacyjnej. Później przystosowali ją do swoich celów psychologowie badający problematykę „ja”. Każda technika Q-sort opiera się na pewnej puli twierdzeń, sortowanych według quasi-normalnego rozkładu oraz odpowiednio sformułowanej instrukcji wyjaśniającej cele sortowania. Osoby badane mają zadanie uporządkowania kartoników z charakterystykami na specjalnej planszy, ze względu na założone z góry kryterium sortowania. Każde miejsce na planszy związane jest z określoną notą, począwszy od 0. Pulę twierdzeń w technice Q-sort może stanowić w zasadzie każdy zbiór zdań, który da się uporządkować na kontinuum „podobne do mnie” – „niepodobne do mnie” (kiedy dotyczy badań nad ja). Ważną kwestią jest odpowiedni dobór twierdzeń – ich treść powinna być istotna dla badanych, a waga poszczególnych twierdzeń zbliżona. W moich badaniach podstawę doboru zdań stanowiły wypowiedzi młodzieży domów dziecka inicjowane przez spotkania dyskusyjne prowadzone przez wychowawców, a dotyczące tematów: jaki jestem? Jacy jesteśmy? Co podoba mi się w moim zachowaniu, a co nie? Jakie cechy zapewniają dobre stosunki z kolegami? Jacy ludzie podobają mi się najbardziej? Jakie cechy charakteru są najważniejsze? itp. Wykorzystując te wypowiedzi oraz analizując dane empiryczne uzyskane w badaniach nad samooceną, standardami czy aspiracjami młodzieży, skonstruowałam listę 50 twierdzeń, starając się równoważyć liczbę twierdzeń pozytywnych i negatywnych. Wybrane twierdzenia dotyczyły pięciu kategorii, które młodzież w toku dyskusji uznała za najważniejsze i które jednocześnie stanowią istotną treść samoocen i standardów osobistych. Są to:

1. Stosunki koleżeńskie i kontakty z otoczeniem.
2. Samodzielność, zaradność, niezależność.
3. Cechy charakteru.
4. Pomysłowość, inicjatywa i aktywność społeczna.
5. Porównanie ja – inni.

Każdej z tych kategorii odpowiadało 10 twierdzeń.

W technice Q-sort ze względu na rzetelność wyników zaleca się nie stosować puli pytań mniejszej niż 60, jednak po pilotażu zdecydowałam się obniżyć liczbę twierdzeń z 60 do 50. Badana przeze mnie młodzież jest ze zrozumiałych względów bardzo niechętnie ustosunkowana do ingerencji zewnętrznej i „szperania” w ich życiu. Zachęcanie ich do udziału w długiej procedurze badawczej wymagało niemałego wysiłku. Dlatego zdecydowałam się trochę ograniczyć czas trwania badań przy jednoczesnym ich urozmaiceniu. Ponadto sortowanie okazało się dla młodzieży pracą dosyć trudną i nawet liczba 50 karteczek, które trzeba było uporządkować, budziła przerażenie wielu badanych.

Rozkład, którym badani mieli się kierować przy sortowaniu karteczek z twierdzeniami, został im zaproponowany w formie histogramu, podzielonego na prostokąty odpowiadające wielkości kartoników (rys. 1).



Rysunek 1. Konstrukcja histogramu

Dla ułatwienia na wszystkich polach histogramu wypisałam noty odpowiadające danemu miejscu. Rozkład liczbowy twierdzeń i przyporządkowanie wyglądały następująco:

Nota	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Liczebność	2	3	6	9	10	9	6	3	2

Technika Q-sort niezależnie od pewnych wad (co w jakimś stopniu dotyczy wszystkich technik badawczych) ma wiele zalet: pozwala na dosyć precyzyjne porównanie obydwu sortowań, czyli samoocen (I sortowanie) i standardów osobistych (II sortowanie). Ponadto samo sortowanie według rozkładu normalnego umożliwia dokonanie refleksyjnej charakterystyki i przeprowadzenie długiej, dokładnej analizy. W trakcie sortowania można dokonywać wielu zmian, zwłaszcza że treść wszystkich kartoników znana jest od początku. Wydaje mi się także, że sortowanie jest ciekawszą formą badań dla młodzieży niż np. ankieta czy wywiad, który dodatkowo w tej grupie badanych mógłby wywoływać nieprzyjemne wspomnienia.

Analiza dokumentacji oraz rozmowy z dyrektcją, psychologami i pedagogami pracującymi w domach dziecka prowadziły w pierwszej kolejności do wyodrębnienia grupy badanych, a następnie opracowania danych związanych

z etapami rozwoju społecznego wychowanków, historiami ich życia, przebiegiem socjalizacji i specyficznymi trudnościami wychowawczymi, jakie sprawia każdy z nich.

7.3. Charakterystyka badanej grupy

Badanie związku zmiennych jest zawsze obarczone pewnym ryzykiem błędu wynikającego (zwłaszcza w warunkach pozalaboratoryjnych) z niemożliwości wykluczenia, a czasem nawet wyodrębnienia zmiennych zakłócających (interweniujących). Ryzyko to można ograniczyć, przyjmując określone założenia badawcze (metodologiczne). Jednym z takich czynników jest dobór próby. Środowisko domu dziecka jest terenem bardzo trudnym pod względem możliwości wyselekcjonowania zmiennych, analitycznego ich traktowania, badania wzajemnych zależności. Apele teoretyków pracy opiekuńczo-wychowawczej oraz zapewnienia wychowawców-praktyków przekonały mnie jednak, że badania, które pomogą im poznać wychowanków oraz w jakimś stopniu dowiedzieć się, jaki wpływ mogą mieć ich konkretne działania wychowawcze na osobowość czy zachowania dzieci, mają dla nich pierwszorzędne znaczenie.

Janowski, charakteryzując zmienne interweniujące, pisze: „Liczne czynniki środowiska, sytuacji mogą wpływać na zależności między zmienną niezależną a zależną, tym samym modyfikować wyniki. [...] W zależności od problematyki badania, trzeba każdorazowo dokonać klasyfikacji możliwych zmiennych kontekstowych ze względu na ich siłę oddziaływania i związane z tym zagrożenie dla wyników badań” (Janowski 1980: 19). To zagrożenie starałam się ograniczyć, tworząc takie warunki doboru próby, jakie chociaż częściowo zmniejszały niebezpieczeństwo interwencji zmiennych, których nie mogłabym w żaden sposób kontrolować. Chodziło przede wszystkim o minimalizację wpływu zmiennych związanych ze środowiskiem rodzinnym badanej młodzieży. Dobór próby regulowały więc następujące warunki:

1. Badani (wychowankowie) najpóźniej w wieku 10 lat znaleźli się pod opieką domu dziecka.
2. Co najmniej pięcioletni okres pobytu wychowanków w domu dziecka. Jak twierdzą badacze i praktycy wychowania, po pięcioletnim okresie pobytu dziecka w placówce można stwierdzić trwałe i korzystne zmiany w zaburzonem dotychczas przebiegu socjalizacji. Poprawa możliwa jest jednak tylko wtedy, gdy wychowanek trafia do domu dziecka przed 11, 12 rokiem życia (zob. s. 79).
3. Badani byli co najmniej jeden rok pod opieką tego samego wychowawcy. Chodzi tu o możliwość uchwycenia oddziaływania stylu wychowania

określonego opiekuna. Lepszy byłby oczywiście jeszcze dłuższy okres, jednak ze względu na dużą płynność kadry wychowawczej zachodziła obawa o wielkość próby.

4. Badani mają bardzo ograniczone kontakty z domem rodzinnym. Chodziło o zminimalizowanie wpływu domu rodzinnego i wybór osób o niskich więziach emocjonalnych z rodziną. Jak dowodzą badania Stanisława Kozaka (1986), kilkuletni okres bardzo rzadkich kontaktów z rodziną niezależnie od pragnień dziecka obniża poziom emocjonalnych więzi z domem rodzinnym.
5. Zbliżone przyczyny pobytu w domu dziecka, z wykluczeniem sytuacji drastycznych, powodujących szczególnie traumatyczne przeżycia.
6. Badani nie weszli w konflikt z prawem i nie byli karani przez sąd. Chodziło o wykluczenie takich osób, których osobowość została czy mogła zostać zaburzona w stopniu trudno odwracalnym ze względu na drastyczne okoliczności zakłócające proces socjalizacji.
7. Badani nie przebywali więcej niż w dwóch domach dziecka. Chciałam uniknąć doboru dzieci podlegających zbyt wielu wpływom wychowawczym i zmuszanych do częstych rezygnacji z utrwalonych już więzi emocjonalnych.
8. Wiek badanych dzieci wahał się w granicach 12–17 lat. Osoby badane musiały być zdolne do przeprowadzenia samooceny i określenia własnych standardów osobistych.

Badanym wychowawcom stawiany był tylko jeden warunek: opiekunowie musieli pracować z badanymi wychowankami (ze swojej grupy) przynajmniej jeden rok.

Terenem badań były domy dziecka w obrębie tzw. Wielkiej Warszawy. Badanych spełniających warunki doboru próby udało się znaleźć w dziewięciu placówkach (różnej wielkości). Czynnikiem bardzo niesprzyjającym była wysoka płynność kadry wychowawczej w domach dziecka oraz częste zmiany placówek przez dzieci. Ekstremalnym przykładem fluktuacji kadry wychowawców była sytuacja w III domu dziecka, w którym po wakacjach zmieniła się prawie cała obsada pedagogiczna z wyjątkiem jednej wychowawczyni. Ogółem do opracowania wyników zakwalifikowałam materiały zebrane od 128 wychowanków i 81 wychowawców.

Wychowankowie mogli ocenić w kwestionariuszu styl wychowania jednego, dwóch, a sporadycznie nawet trzech wychowawców w zależności od tego, ilu wychowawców było w grupie, z którą współpracowali przynajmniej jeden rok. Ponieważ interesuje mnie interakcja wychowawca – wychowanek, zdarza się, że przy opracowywaniu wyników jeden wychowanek rozpatrywany jest

jako partner nawet trzech wychowawców, dlatego też 1N nie oznacza badanej osoby, lecz jedną interakcję (w przeważającej części opracowania). Tabela 1 przedstawia wykaz liczby osób badanych w dwóch grupach (wychowawcy i wychowankowie) oraz liczby interakcji w każdym domu dziecka. Domy dziecka oznaczone są cyframi od I do IX (jest to warunek anonimowości wymagany przez dyrekcje domów dziecka oraz zagwarantowany przeze mnie ze względu na wymogi etyczne badań naukowych). Rozkład próby według wieku i płci badanych przedstawiony jest w tabeli 2 i 3.

Tabela 1. Liczba badanych wychowanków i wychowawców oraz interakcji w poszczególnych domach dziecka

Domy dziecka	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Razem
Liczba wychowanków	5	14	10	22	11	21	17	15	10	128
Liczba wychowawców	5	14	1	12	7	15	9	12	6	81
Liczba interakcji	11	48	10	40	15	36	22	30	11	223

Tabela 2. Wiek i płeć wychowanków

	Wiek w latach			Płeć	
	12–13	14–15	16–17	Dziewczęta	Chłopcy
Liczebność badanych	32	64	32	67	61
Razem	128			128	

Tabela 3. Wiek i płeć wychowawców

	Wiek w latach				Płeć	
	Do 30	31–40	41–50	Powyżej 50	Kobiety	Mężczyźni
Liczebność badanych	28	27	18	8	70	11
Razem	81				81	

Jak wynika z tabeli 3, wśród wychowawców dominowali ludzie młodzi oraz oczywiście kobiety. Prawie wszyscy badani wychowankowie znaleźli się w domu dziecka z powodu alkoholizmu, przeważnie obojga rodziców. W kilkunastu przypadkach alkoholizm wiązał się z działalnością przestępczą, głównie ojca

(kradzieże, bójki) oraz prostytutką matki i zamienianiem domu w pijacką melinę. W kilku przypadkach alkoholizm był przyczyną umieszczenia matki w szpitalu psychiatrycznym. Niemalże wszystkie rodziny dzieci były rozbite, ze względu bądź na notoryczne opuszczanie domu przez jednego z rodziców, bądź czasowe odosobnienie, w niewielu przypadkach przeprowadzono prawny rozwód. Sześcioro dzieci skierowano do domu dziecka na skutek niewydolności materialnej i wychowawczej opuszczonej matki (wielodzietnej).

Jak wynika z zasad doboru próby i jej liczebności, badania nie mają charakteru reprezentatywnego, ilościowego, ich celem jest uchwycenie wybranych mechanizmów procesu wychowania oraz przeanalizowanie ich w bardzo specyficznym środowisku wychowawczym. Jest to rodzaj badania, które wymaga nawiązania odpowiedniego „ciepłego” kontaktu z badanymi – zarówno dziećmi, jak i dorosłymi, a tematyka badania wymaga szczególnej akceptacji osoby je przeprowadzającej przez osoby badane. Celowy dobór próby i nawiązanie żywych, bezpośrednich kontaktów z badanymi sprzyja zdobyciu rzetelnych danych, a nawet niekiedy pozwala uniknąć niekontrolowanego wpływu bardzo wielu zmiennych zakłócających, związanych tu nie tylko z problematyką badań, ale przede wszystkim ze specyfiką badanego środowiska.

7.4. Organizacja i przebieg badań

Badania poprzedzone pilotażem prowadzone były od października 1982 roku do maja 1983 roku. Był to czas niesprzyjający prowadzeniu badań naukowych. Z jednej strony rygory stanu wojennego niezwykle utrudniały wejście do wszelkich instytucji, z drugiej zaś pełen strachu i zniechęcenia nastrój większości społeczeństwa uniemożliwiał otwartość i przychyłność wobec badacza i jego poszukiwań. Przebicie się przez tę barierę niechęci i braku zaufania wymagało wiele taktu i cierpliwości, a zdarzało się, że kończyło się niezgodnie z moimi oczekiwaniami.

Najprostsze było dotarcie do dokumentacji pracy domów dziecka, był to też pierwszy etap badań. Ścisłe stosując się do zasad doboru próby, analizując dokumenty, wybierano młodzież do grupy badanej i opracowywano charakterystykę każdego dziecka, niezbędną do interpretacji wyników badań. Grupę wychowawców pomagały wyodrębnić dyrekcje domów dziecka.

Stosunkowo nietrudne było nawiązanie kontaktu z dziećmi, które – zachęcane przez wychowawców i osoby prowadzące badania – starały się wykonać swoje zadania możliwie dobrze. Młodzi badani, którym przedstawiliśmy się jako pracownicy Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, zostali powiadomieni, że celem badania jest zebranie opinii na temat ich

wychowawców, aby udoskonalić kształcenie kadry pedagogicznej oraz poprawić wzajemne kontakty dorosłych z młodzieżą. Następnie prosiliśmy ich o pomoc polegającą na wypełnieniu kwestionariusza, ale tylko wtedy, gdy są gotowi zrobić to szczerze. Udział w badaniach był dobrowolny, a młodzieży zapewniono całkowitą dyskrecję. Zważywszy na następne etapy badań, jak również konieczność przeprowadzenia analizy interakcji wychowawca – wychowanek, badania nie były anonimowe (w pilotażu próbowano wykorzystać symbole, ale i młodzież, i wychowawcy mylili się często). Wychowankowie, przyzwyczajeni prawdopodobnie przez szkołę do podpisywania swoich prac, w ogóle nie protestowali, upewnili się jedynie, czy wychowawca nie będzie miał wglądu w kwestionariusz.

Poważne problemy natomiast nastroczał sondaż w gronie dorosłych, którzy często protestowali przeciwko brakowi anonimowości, stawiając ją jako warunek uczestnictwa w badaniach. Młodzież wypełniała kwestionariusze w jednej sali, mogąc w każdej chwili korzystać z pomocy przeprowadzających badania (pomagała mi pięcioosobowa grupa absolwentów Wydziału Pedagogicznego). Badani siedzieli przy osobnych stolikach i proszeni byli o nieporozumiewanie się.

Po skończeniu wypełniania kwestionariusza ankiety każdy z badanych mógł chwilę odpocząć, a następnie podchodził do niego przeprowadzający badania i indywidualnie wyjaśniał następny etap badań oparty na technice Q-sort. Dodatkowo, niezależnie od ustnych wyjaśnień, wychowankowie otrzymali pisemną instrukcję na temat celu i zasad następnego etapu badań. O drugie sortowanie badany był proszony po ukończeniu i zanotowaniu przez badacza pierwszego. Sortowanie, co było do przewidzenia po pilotażu, było dosyć trudne dla badanych, ale wciągało ich i wydawali się tym zajęciem stosunkowo zafascynowani. Kilku z nich poprosiło o pozostawienie im histogramu i kartoników.

Praca z dziećmi była o wiele przyjemniejsza i bardziej satysfakcjonująca niż prowadzenie badań wśród opiekunów. Wychowawcy wydawali się przede wszystkim przestraszeni, obawiali się oceny ich pracy i jakichś przykrych konsekwencji. Wyjaśnienie celu badań, jakim miała być refleksja nad sobą i swoją pracą jako wychowawcy, wzbudzało zwątpienie w cel badania i z reguły prowokowało odpowiedź: „I tak się nic nie zmienia na lepsze, to nie od nas zależy, ale od warunków pracy” czy „Męczymy się za takie grosze i jeszcze źle...” itp. (fragmenty wypowiedzi z rozmów prowadzonych przed wypełnieniem kwestionariusza z wychowawcami).

Wręczenie kwestionariusza do samodzielnego wypełnienia poprzedziła właśnie rozmowa o celu badań i treści kwestionariusza oraz o warunkach i możliwościach pracy wychowawczej w domach dziecka. Następnie zadaniem

wychowawcy było samodzielne, przemyślane wypełnienie kwestionariusza-ankiety, który często był zabierany do domu. Opiekunowie proszeni byli o szczerść i nieporozumiewanie się ze sobą. Jak już wspomniałam, większość protestowała przeciw podpisywaniu się. Godziłam się wtedy na anonimowe odpowiedzi, a nazwiska uzyskiwałam od dyrektora i oznaczałam symbolem. Kilkunastu opiekunów odmówiło udziału w badaniach, kilku natomiast prosiło o wypełnienie kwestionariusza w mojej obecności.

Po odebraniu ankiety przeprowadziłam jeszcze wywiad swobodny o jej problematyce i każdy wychowawca mógł uzupełnić swoje pisemne wypowiedzi. Treść tych rozmów stanowi bogaty materiał badawczy dotyczący pracy wychowawczej w warunkach domu dziecka, bez niego wyniki badań i ich interpretacja byłyby o wiele uboższe.



Charakterystyka kategorii stylów wychowania – analiza opinii wychowawców i wychowanków

Poniższy rozdział składa się z trzech podrozdziałów, co – jak sądzę – pozwoli na bardziej przejrzyste przedstawienie wyników. W pierwszym będą poszukiwane wewnętrzne zależności pomiędzy charakterystykami kategorii stylu tylko w opiniach opiekunów. W drugim przeanalizowane zostaną wzajemne związki ocen dokonywanych przez wychowanków. W trzecim zostaną porównane charakterystyki wyróżnionych kategorii stylów dokonane przez obydwie grupy badanych, tzn. wychowawców i wychowanków. Celem analizy jest sprawdzenie, czy istnieją współzależności pomiędzy charakterystykami stylu przeprowadzonymi przez wychowawców a postrzeganiem stylu opiekuna przez wychowanka w ramach wszystkich przyjętych kategorii stylu.

W rozdziale tym próbuję również dokonać wstępnej interpretacji opisywanych wyników. Konstrukcja pracy zakłada, że kolejne rozdziały stanowią pogłębienie problematyki z rozdziału poprzedniego. Zanim przejdę do przedstawienia wyników, chciałabym zwrócić uwagę na istotną kwestię metodologiczną, o której wspomniałam już, omawiając założenia badawcze. Ponieważ podstawowym celem badań jest analiza interakcji wychowawczej (w pewnym zakresie, tzn. realizacji danego stylu wychowania i postrzegania go przez wychowanka), warto określić dokładniej, jak będzie ona rozumiana. Wykorzystując refleksję Marii Przetacznikowej, przyjmuję następujące rozumienie omawianego terminu:

Interakcja wychowawcza to współdziałanie dwuosobowego zespołu wychowawca – wychowanek, obustronna realizacja celów procesu wychowania, w którym raczej wychowawca organizuje i kontroluje sytuacje wychowawcze, a wychowanek spostrzega jego oczekiwania i w określony sposób na nie reaguje.

Przypominam, że w toku analizy teoretycznej wyodrębniono sześć kategorii stylu wychowania, które następnie zostały poddane weryfikacji empirycznej. Są to następujące zmienne:

1. Stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka.
2. Poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem.
3. Sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka.
4. Poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka.
5. Częstość nagradzania wychowanka.
6. Częstość karania wychowanka.

Ad 1.

Przyjęłam, iż styl wychowania może charakteryzować się pozytywnym bądź negatywnym stosunkiem emocjonalnym wychowawcy do wychowanka. O pozytywnym stosunku emocjonalnym będę mówić wtedy, gdy treścią uczuć wobec dziecka są sympatia, życzliwość i zaufanie, wychowawca jest zainteresowany aktualnymi sprawami i problemami wychowanka, a także jego przyszłością, wykazuje gotowość do udzielenia pomocy, ilekroć partner interakcji wychowawczej tego od niego oczekuje, z własnej woli podtrzymuje częste kontakty z wychowankiem. Natomiast niechęć czy brak sympatii do dziecka, nieżyczliwość i brak zaufania oraz obojętność czy wręcz nieinteresowanie się jego kłopotami i aktualnymi sprawami oraz towarzyszące temu unikanie kontaktów „pozasłużbowych” z nim i ograniczanie ewentualnej pomocy do minimum wynikającego z obowiązków zawodowych to cechy negatywnego stosunku emocjonalnego opiekuna do wychowanka.

Ad 2.

Poziom kontroli może być wysoki lub niski. Kryterium jest tutaj częstość i systematyczność kontroli w czasie i jej zakres. Jeżeli wychowawca dokładnie sprawdza, czy podopieczny wykonuje należycie wszystkie swoje obowiązki, w jaki sposób spędza czas wolny czy jak gospodaruje swoimi rzeczami, znaczyć to będzie, że poziom kontroli sprawowanej przez niego nad wychowankiem jest wysoki. I przeciwnie, gdy opiekun rzadko i nierównomiernie w czasie kontroluje poprawność zachowań wychowanka, a jego reakcje korekcyjne mają charakter incydentalny, przyjmę, iż jego styl wychowania charakteryzuje niski poziom kontroli.

Ad 3.

Sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka może być autokratyczny, tzn. nieuznający prawa dziecka do współdecydowania o zjawiskach mieszczących się w interakcji wychowawczej, bądź demokratyczny, tzn. zakładający wspólne podejmowanie decyzji dotyczących wychowanka. Pierwszy z nich cechuje się stosowaniem nakazów, zakazów, poleceń, drugi natomiast zachęca do wyrażania i porównywania opinii partnerów interakcji wychowawczej oraz zakłada operowanie rozwiązaniami zliberalizowanymi zależnie od osoby wychowanka i okoliczności.

Ad 4.

Poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka może być wysoki lub niski. Podstawowym kryterium rozróżnienia jest tu zakres wymagań. Jeżeli oczekiwania wychowawcy mają przede wszystkim charakter porządkowy, tzn. odnoszą się do zasadniczych obowiązków dziecka jako członka społeczności domu dziecka i ucznia, będę oceniać go jako charakteryzującego się niskim poziomem wymagań. Natomiast jeżeli opiekun stawia przed wychowankiem propozycje rozwijające zakres jego działań życiowych, podnoszące jego aspiracje, zachęca go i wspiera jego dążenia do zwiększania aktywności w jakiejś podmiotowo ważnej dziedzinie życia, uznaję, iż jego styl wychowania cechuje wysoki poziom wymagań.

Ad 5. i 6.

Te dwie kategorie dotyczą jednej zmiennej stylu, którą można by określić jako sposób operowania sankcjami, czy lepiej – metodami regulowania zachowań wychowanka. W wykazie zmiennych umieszczone zostały osobno ze względów czysto praktycznych, dla zachowania jak największej przejrzystości analizy wyników. Zakładam bowiem, że nie tylko te dwie metody się nie wykluczają, ale też często trudno ustalić wyraźną dominację którejś z nich. Sądję, że badacze stawiający ten problem alternatywnie (tzn. „częstsze stosowanie kar czy częstsze stosowanie nagród”) już we wstępnej, teoretycznej analizie pomijają możliwość względnie równoważnego współwystępowania obu metod jako elementów jednego stylu wychowania. Karanie oddzielam od nagradzania i perswazji jako sankcję wiążącą się z większą przykrością i uciążliwością dla wychowanka, a nierzadko z przemocą fizyczną, co zawsze związane jest ze wzbudzaniem poczucia zagrożenia.

Zachowania wychowawców w ramach poszczególnych kategorii mogą cechować się różnym nasileniem i częstotliwością, chodzi tu więc o uzyskanie opinii, która z wyodrębnionych charakterystyk możliwie najlepiej opisuje danego wychowawcę. Ważne jest, które z przeciwnych zachowań dominują w działaniach badanego. We wszystkich kategoriach chodzi o określenie stosunku pomiędzy jedną charakterystyką a drugą, ale wynik ostateczny – iloraz – może mieć tylko jedną konotację.

Poszczególne kategorie stylu zostały poddane weryfikacji empirycznej. Istotne było uzyskanie opinii od obydwu badanych grup. Wychowawcy, ustosunkowując się do twierdzeń w kwestionariuszu, sami określali swój styl wychowania, natomiast wychowankowie, charakteryzując swoich opiekunów, konstruowali jakby „percepcyjne” style wychowania. Opinie dorosłych i młodzieży będą w pracy wieloaspektowo porównywane. Wyniki opracowano, analizując 223 interakcje wychowawca – wychowanek.

8.1. Wewnętrzne zależności pomiędzy charakterystykami kategorii stylu w samoopisach wychowawców

Interesująca jest również analiza zależności, jakie występowały między poszczególnymi charakterystykami kategorii stylów wychowania dokonanymi przez dorosłych badanych. Przedstawione zostaną tylko związki istotne statystycznie.

Tabela 4. Współzależność oceny stosunku emocjonalnego z innymi składnikami stylu wychowania – opinie wychowawców

Stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka	Poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem $\chi^2 = 84,559$; $V = 0,63$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka $\chi^2 = 7,798$; $V = 0,19$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka $\chi^2 = 176,444$; $V = 0,90$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Częstość karania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 77,360$; $V = 0,60$; $df = 1$; $p < 0,05$

χ^2 został obliczony przy wykorzystaniu poprawki Yatesa

Bardzo wysoki χ^2 wskazuje na silny związek pomiędzy charakterystyką stosunku emocjonalnego do wychowanka i określeniem poziomu kontroli. Pozytywny stosunek emocjonalny przeważnie współwystępuje z niskim poziomem kontroli (ponad 56% interakcji), natomiast negatywny – z wysokim (24%)¹.

Zdecydowanie słabszą zależność można zaobserwować między stosunkiem emocjonalnym wychowawcy do wychowanka a sposobem podejmowania decyzji jego dotyczących. Zarówno pozytywny, jak i negatywny stosunek emocjonalny do wychowanka często współwystępuje z autokratycznym sposobem podejmowania decyzji. Demokratyczny sposób decydowania znacznie częściej się zdarza w interakcjach, w których wychowawca deklaruje pozytywne nastawienie emocjonalne do dziecka (22%), chociaż i przy takim nastawieniu wyraźnie dominują interakcje, w których opiekun uważa się za autokratycznie decydującego (48%).

Bardzo silna zależność występuje między ocenami stosunku emocjonalnego do wychowanka a poziomem wymagań wobec niego. Deklaracja pozytywnego

¹ Tabele korelacyjne współzależności ocen elementów stylu znajdują się w nieopublikowanej wersji pracy doktorskiej w Bibliotece Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

stosunku emocjonalnego wiąże się wyraźnie z określeniem swoich wymagań jako wysokich (66% interakcji). Warto tu podkreślić, że negatywna ocena własnego nastawienia emocjonalnego do wychowanków współwystępuje z niskim poziomem wymagań wobec nich.

Za pomocą testu χ^2 nie możemy określić siły związku między stosunkiem emocjonalnym wychowawcy do wychowanka ani żadnej innej kategorii stylu wychowania a częstością nagradzania, ponieważ wszyscy wychowawcy uznali się za często nagradzających.

Istnieje natomiast w opiniach wychowawców wyraźna współzależność między stosunkiem emocjonalnym do wychowanka a częstością karania. Pozytywny stosunek emocjonalny do wychowanków współwystępuje częściej z rzadkim stosowaniem karania (47%), natomiast negatywny stosunek emocjonalny zawsze łączy się z częstym karaniem, tzn. nie ma ani jednej takiej interakcji, w której wychowawca ocenia swój stosunek emocjonalny jako negatywny i jednocześnie uważa, że rzadko karze wychowanków. Rezultat potwierdza wyniki badań nad karaniem opisywane w części teoretycznej, wskazujące, że negatywny stosunek emocjonalny wychowawcy powoduje nasilenie karania. Następstwa tej sytuacji również były już wskazywane. Przypominając refleksję Teresy Borowskiej (zob. rozdz. 4), chciałabym jeszcze raz podkreślić znaczenie tych postaw dla procesu wychowawczego w domach dziecka.

Deklarowany poziom kontroli jest współzależny ze sposobem podejmowania decyzji, poziomem wymagań i częstością karania (tabela 5).

Tabela 5. Współzależność oceny poziomu kontroli z innymi składnikami stylu wychowania – opinie wychowawców

Poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem	Sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka $\chi^2 = 45,012$; $V = 0,46$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka $\chi^2 = 63,080$; $V = 0,77$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Częstość karania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 16,348$; $V = 0,28$; $df = 1$; $p < 0,05$

χ^2 został obliczony przy wykorzystaniu poprawki Yatesa

Wysoki poziom kontroli zawsze współwystępuje z autokratycznym sposobem decydowania. Natomiast część wychowawców deklarujących niski poziom kontroli uważa się również za decydujących autokratycznie (34% interakcji). W $\frac{1}{4}$ interakcji opiekunowie deklarują jednocześnie niski poziom kontroli i demokratyczny sposób podejmowania decyzji.

Dosyć silną współzależność odnotowano także między oceną poziomu kontroli i oceną poziomu wymagań wychowawcy wobec wychowanka. Niski poziom kontroli współwystępuje bardzo wyraźnie z wysokim poziomem wymagań (53%), natomiast wysoki poziom kontroli jest raczej związany z deklaracją niskiego poziomu wymagań (24%).

Wysoce zależne od siebie są oceny poziomu kontroli i częstości karania wychowanków. Wskazują, iż wychowawcy, którzy swój poziom kontroli określają jako wysoki, zawsze często karzą swoich wychowanków. Natomiast niski poziom kontroli łączy się zazwyczaj z rzadkim karaniem wychowanka (47%).

Ostatnia uchwycona współzależność dotyczy oceny sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanków i częstości karania ich. Wartość χ^2 wynosi 16,348 i $V = 0,28$, co świadczy o średniej sile związku. Autokratyzm współwystępuje z częstym karaniem w 43% interakcji wychowawczych. Warto podkreślić, że nie wystąpiła istotna statystycznie zależność między ocenami poziomu wymagań a ocenami sposobu podejmowania decyzji i opiniami na temat częstości karania.

Przedstawiona analiza wewnętrznych współzależności w ocenie własnego stylu wychowania wykazała wiele istotnych statystycznie związków, w tym o dużej sile. Najwyższa współzależność występuje między deklaracją stosunku emocjonalnego do wychowanka a poziomem stawianych mu wymagań. Znaczące jest, że negatywny stosunek emocjonalny zawsze współwystępuje z niskimi wymaganiami. Badana młodzież jest w wieku intensywnego rozwoju, stawianie niskich wymagań przy jednoczesnym odrzuceniu emocjonalnym jest czynnikiem wyjątkowo niekorzystnym wychowawczo, może hamować rozwój wychowanka zarówno uczuciowy, jak i poznawczy. Można przypuszczać, że wychowankowie sprawiający szczególne trudności wychowawcze, których zachowania nie sprzyjają pozytywnemu do nich nastawieniu emocjonalnemu, spełniają bardzo niewiele wymagań stawianych im przez wychowawców. Nie akceptują narzuconych im oczekiwań, a karanie, które również zawsze towarzyszy negatywnemu stosunkowi emocjonalnemu, i silna kontrola pogłębiają niechęć do nieaprobowanych wymagań. Takie reakcje wychowanków wytworzą negatywne emocjonalne nastawienia do nich, a także niechęć dorosłych do podnoszenia wymagań, które ograniczają się wtedy do zupełnie podstawowych. Zmniejsza to bowiem wzajemne napięcie, jak również częstość podejmowanych kontaktów przez partnerów takiej niekorzystnej interakcji wychowawczej. Słuszności powyższej interpretacji dowodzą fragmenty rozmów z wychowawcami. Przytoczę tu dwa z nich, szczególnie wyraziste:

„Ja z takim niewdzięcznym łobuzem rozmawiam tylko wtedy, kiedy muszę” (opiekunka, 4 lata stażu pracy).

„Na nim postawiłam już krzyżyk, byle tylko skończył osiemnaście lat, szkołę przysposobienia zawodowego, a potem niech się męczy z nim milicją” (opiekunka, 9 lat stażu pracy).

Wysoką współzależność wykazują również ocena poziomu kontroli i ocena częstości karania wychowanków. Wychowawcy silnie kontrolujący zawsze często karzą swoich wychowanków. Jest to wysoce punitivny sposób traktowania podopiecznych, charakterystyczny raczej dla placówek wychowawczo-karnych. W warunkach domu dziecka na pewno nie sprzyja kształtowaniu pozytywnych relacji interpersonalnych i raczej rodzi bunt i agresję. Tym bardziej, że wysoki poziom kontroli i częste karanie są silnie współzależne z negatywnym stosunkiem emocjonalnym (pozytywny stosunek łączy się raczej z niskim poziomem kontroli i rzadkim karaniem). Te niepokojące zależności nie dotyczą wielu interakcji (dokładne dane na ten temat zostaną przedstawione w następnym rozdziale).

Wysoce współzależne są także deklaracje stosunku emocjonalnego i poziomu kontroli oraz związku poziomu kontroli z poziomem wymagań i sposobem podejmowania decyzji dotyczących wychowanka. Jeśli chodzi o pierwszy związek, prawdopodobne jest, że wychowawcy mają pozytywny stosunek emocjonalny do tych podopiecznych, którzy sprawiają mniej kłopotów wychowawczych, a tym samym wymagają mniejszej kontroli. Prawdopodobne jest również, że pozytywne nastawienie emocjonalne wiąże się z bardziej liberalnym podejściem. Generalnie jesteśmy bardziej tolerancyjni wobec tych, których darzymy większą sympatią (zob. rozdz. 2). I odwrotnie, gdy wychowanek sprawia poważne kłopoty wychowawcze i odmawia współpracy z wychowawcą, budzi raczej negatywne nastawienie emocjonalne, a jednocześnie wymaga większej kontroli. Również przy negatywnym stosunku emocjonalnym poziom zaufania jest raczej niski i z góry jakby zakłada się konieczność częstszej i dokładniejszej kontroli. Ponadto niski poziom kontroli związany jest z zdecydowaniem z wysokim poziomem wymagań, a częste i systematyczne kontrole – z niskimi wymaganiami. Wydaje się, że wychowankowie, którym można postawić wysokie wymagania, zapewniają jednocześnie pewne bezpieczeństwo ich spełniania, stąd surowa kontrola nie jest konieczna. Natomiast szczególną kontrolą muszą być otoczeni ci, którzy są w stanie sprostać jedynie podstawowym wymaganiom – większość z nich prawdopodobnie odmawia współdziałania z wychowawcą w szerszym zakresie. Jednak odstąpienie od wysiłku skazuje raczej na niepowodzenie wychowawcze w dłuższej perspektywie.

Ciekawy rozkład zależności wskazuje, że w opinii wychowawców, jeżeli wychowanek wymaga surowej kontroli, to nie może brać udziału w podejmowaniu decyzji we własnych sprawach. Prawdopodobnie silnie kontrolowani

są wychowankowie sprawiający duże kłopoty wychowawcze i wychowawcy nie przyznają im prawa do współdecydowania, albo ze względu na tę właśnie postawę, albo dlatego, że opiekunowie uważają, że mogą prawidłowo funkcjonować tylko w warunkach „silnej ręki”.

Wszystkie przedstawione tu związki pozwalają na budowanie pewnych przewidywań dotyczących topologii stylów wychowania, która zostanie zbudowana na podstawie opinii wychowawców.

8.2. Wewnętrzne zależności pomiędzy charakterystykami kategorii stylu w opisach wychowanków

Kolejnym krokiem analizy wyników badań było sprawdzenie, czy istnieją wewnętrzne zależności pomiędzy charakterystykami poszczególnych kategorii stylu wychowania opiekuna dokonanymi przez młodych partnerów interakcji wychowawczej – wychowanków.

Tabela 6. Współzależność oceny stosunku emocjonalnego z innymi składnikami stylu wychowania – opinie wychowanków

Stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka	Poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem $\chi^2 = 28,721$; $V = 0,37$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka $\chi^2 = 59,426$; $V = 0,19$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka $\chi^2 = 19,502$; $V = 0,30$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Częstość nagradzania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 83,188$; $V = 0,62$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Częstość karania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 20,806$; $V = 0,31$; $df = 1$; $p < 0,05$

χ^2 został obliczony przy wykorzystaniu poprawki Yatesa

Odnotowano istnienie współzależności pomiędzy postrzeganiem przez wychowanków stosunku emocjonalnego wychowawców do nich a percepcją ich poziomu kontroli. Odbiór pozytywnego nastawienia wychowawcy jest związany raczej z postrzeganiem niskiego poziomu kontroli (36% interakcji). Natomiast percepcja negatywnego stosunku emocjonalnego opiekuna wiąże się z postrzeganiem u niego wysokiego poziomu kontroli (30%). Odbiór postaw wychowawców jest tu zgodny z samoopisami wychowawców, ale siła zależności jest nieporównanie mniejsza.

Percepcja określonego stosunku emocjonalnego jest także współzależna z postrzeganiem sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka. Percepcja negatywnego stosunku emocjonalnego współwystępuje z postrzeganiem autokratycznego sposobu podejmowania decyzji przez opiekuna (38% interakcji). Natomiast odbiór pozytywnego stosunku emocjonalnego wiąże się z postrzeganiem (choć w trochę mniejszym stopniu) demokratycznej postawy wychowawcy przy podejmowaniu decyzji dotyczących wychowanka. Percepcja postaw wychowawców jest tu również zgodna z ich ocenami swoich stylów, opisanymi wcześniej, ale tu siła związku jest znacznie wyższa. Percepcja stosunku emocjonalnego jest również współzależna z postrzeganiem poziomu wymagań wychowawcy. Odbiór pozytywnego stosunku emocjonalnego wiąże się silniej z percepcją niskiego poziomu wymagań (48%). Wychowankowie, którzy postrzegają negatywne nastawienie emocjonalne do siebie, także częściej określają poziom wymagań wobec nich jako niski, ale percepcja wysokiego poziomu wymagań znacznie częściej współwystępuje z opinią o negatywnym nastawieniu emocjonalnym wychowawcy. Warto tu przypomnieć odmienne oceny wychowawców. Opisywałam bardzo silną współzależność pomiędzy oceną swojego stosunku emocjonalnego do wychowanków a poziomem wymagań wobec nich wychowawców. Ale u dorosłych pozytywny stosunek emocjonalny współwystępował z wysokim poziomem wymagań, a deklaracja negatywnego stosunku emocjonalnego w sposób bezwzględny łączyła się z niskimi wymaganiami wobec podopiecznego. Opinie w obydwu badanych grupach są sprzeczne. Do zjawiska tego powrócę w podsumowaniu tego fragmentu rozdziału.

Kolejna uchwycona współzależność dotyczy związku pomiędzy percepcją stosunku emocjonalnego a postrzeganiem częstości nagradzania wychowanka. Nasilenie opisywanej współzależności jest bardzo wysokie. Percepcja pozytywnego stosunku emocjonalnego zawsze współwystępuje z postrzeganiem, iż jest się często nagradzanym. Natomiast większość wychowanków percypujących negatywne nastawienie emocjonalne opiekunów do siebie uważa się za rzadko nagradzanych. W pierwszej części pracy pisałam o psycho-pedagogicznych uwarunkowaniach stosowania i odbioru wzmocnień (zob. rozdz. 4). Ustalenia te zostały potwierdzone przez wyniki moich badań. Do rozważań na ten temat wrócę w podsumowaniu tej części rozdziału.

Percepcja stosunku emocjonalnego jest również współzależna z postrzeganiem częstości stosowania drugiej z badanych metod wychowawczych – karania. Zdecydowana większość młodzieży postrzegającej negatywny stosunek emocjonalny wychowawców odbiera również ich jako często stosujących kary (36% interakcji). Natomiast w interakcjach, w których wychowankowie odbierają pozytywny stosunek emocjonalny opiekuna do siebie, liczba tych, którzy

uwazają się za często bądź rzadko karanych, jest zrównoważona. A więc tylko percepcja negatywnego nastawienia emocjonalnego różnicuje postrzeganie częstości karania. Jeżeli wychowanek uważa, że jest często karany, to odbiór negatywnego stosunku emocjonalnego wzmacnia jakby poczucie bycia często karanym i więcej zachowań wychowawcy traktowanych jest jako karzących. Oczywiście prawdopodobna jest również możliwość, że wychowawcy, świadomie bądź nie, częściej karzą tych, do których mają negatywne nastawienie emocjonalne. Warto tu przypomnieć wyniki badań Miki (zob. rozdz. 4). Stwierdził on, że negatywny stosunek karzącego do karanego wzmacnia stosowanie kar dotkliwych, co z kolei może wpływać na ujemne nastawienie emocjonalne wychowanka i eskalację jego niepożądanych zachowań, których następstwem będą kolejne kary. Powstające tu zjawisko zamkniętego koła często jest przyczyną agresji obu partnerów interakcji, a powinno być przede wszystkim sygnałem do refleksji dla dorosłego. Należy również pamiętać, że przy negatywnym wzajemnym nastawieniu kara nie będzie skuteczna, a nawet może nastąpić odrzucenie norm karzącego.

Kolejna uchwycona współzależność dotyczy związku pomiędzy percepcją poziomu kontroli wychowawcy a postrzeganiem jego sposobu podejmowania decyzji. Percepcja wysokiego poziomu kontroli współwystępuje przeważnie z postrzeganiem autokratycznego sposobu podejmowania decyzji (37% interakcji). Natomiast percepcja niskiego poziomu kontroli wiąże się (choć w mniejszym stopniu) z postrzeganiem demokratycznej postawy wychowawcy przy decydowaniu o sprawach wychowanka (32%). Nie jest to zgodne z opiniami wychowawców o sobie, ponieważ wszyscy wychowawcy uważający siebie za silnie kontrolujących jednocześnie oceniali swój sposób decydowania o sprawach wychowanka jako autokratyczny.

Tabela 7. Współzależność oceny poziomu kontroli z innymi składnikami stylu wychowania – opinie wychowanków

Poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem	Sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka $\chi^2 = 49,931$; $V = 0,51$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka $\chi^2 = 55,866$; $V = 0,77$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Częstość nagradzania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 11,198$; $V = 0,23$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Częstość karania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 98,761$; $V = 0,68$; $df = 1$; $p < 0,05$

χ^2 został obliczony przy wykorzystaniu poprawki Yatesa

Postrzeganie poziomu kontroli wychowawcy nad wychowankiem jest również współzależne z percepcją poziomu wymagań, siła związku jest niemała. Nie było ani jednej takiej interakcji, w której niski poziom kontroli (w percepcji wychowanka) współwystępowałby z wysokim poziomem wymagań. We wszystkich interakcjach (ale to tylko 19%), w których wychowankowie percypują wysoki poziom wymagań, odczuwają również wysoki poziom kontroli. Natomiast postrzeganie niskiego poziomu wymagań prawie dwa razy częściej wiąże się z percepcją niskiego poziomu kontroli. Znowu występuje sprzeczność pomiędzy opiniami obydwu badanych grup. W ocenie wychowawców niski poziom kontroli współwystępował z wysokim poziomem wymagań, a wysoki poziom kontroli – z niskim. I ta rozbieżność wymaga dokładniejszego omówienia w dalszej części rozdziału.

Percepcja poziomu kontroli wychowawcy jest także współzależna z postrzeganiem częstości stosowania obydwu wyróżnionych metod wychowawczych. Wiadomo już z wcześniejszej analizy, że większość wychowanków czuje się często nagradzana. Dane wskazują, że przeważnie z postrzeganiem niskiego poziomu kontroli łączy się percepcja częstego stosowania nagród przez wychowawcę (43% interakcji).

O wiele silniejszą współzależność można zaobserwować między percepcją poziomu kontroli a postrzeganiem częstości karania. Postrzeganie wysokiego poziomu kontroli zawsze współwystępuje z percepcją częstego karania (46% interakcji). Natomiast w większości interakcji, w których wychowankowie postrzegają niski poziom kontroli, uważają również, że są rzadko karani. Warto zwrócić uwagę, że tym razem opinie młodzieży są niezwykle zgodne z ocenami dorosłych opiekunów.

Tabela 8. Współzależność oceny sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka z innymi składnikami stylu wychowania – opinie wychowanków

Sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka	Poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka $\chi^2 = 7,770$; $V = 0,19$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Częstość nagradzania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 56,642$; $V = 0,49$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Częstość karania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 14,113$; $V = 0,26$; $df = 1$; $p < 0,05$

χ^2 został obliczony przy wykorzystaniu poprawki Yatesa

Percepcja sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka jest współzależna z postrzeganiem poziomu wymagań wychowawcy wobec wychowanka. Współczynniki χ^2 i V są tu raczej niskie, tak więc siła związku nie jest

duża. I demokratyczny, i autokratyczny sposób podejmowania decyzji rzadko współwystępuje z wysokim poziomem wymagań w percepcji wychowanków (15% interakcji). W największej liczbie interakcji (40%) autokratyczny sposób podejmowania decyzji towarzyszy niskiemu poziomowi wymagań.

Silniejsza współzależność została uchwycona pomiędzy percepcją sposobu podejmowania decyzji a postrzeganiem częstości nagradzania wychowanka przez wychowawcę. Odbiór demokratycznej postawy wychowawcy przy podejmowaniu decyzji zawsze współwystępuje z poczuciem, iż jest się często nagradzanym. Natomiast jeśli wychowankowie postrzegają, że ich wychowawcy podejmują decyzje ich dotyczące w sposób autokratyczny, to w blisko ¼ takich interakcji młodzież uważa się za rzadko nagradzaną.

Zdecydowanie słabsza współzależność występuje pomiędzy percepcją sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka a postrzeganiem częstości stosowania drugiej z metod wychowawczych – karania. Postrzeganie autokratycznej postawy wychowawców przy decydowaniu o sprawach wychowanków najczęściej (42%) współwystępuje ze wskazaniem częstych zachowań karzących. Nie można wykluczyć tu sytuacji, iż niektóre autokratyczne decyzje podejmowane przez opiekuna mogą być traktowane jako kara (sam sposób podejmowania decyzji bądź jej treść). Wychowankowie postrzegają natomiast demokratyczny sposób podejmowania decyzji ich dotyczących w mniej więcej równej liczbie interakcji, w których czują się często i rzadko karani.

Tabela 9. Współzależność oceny poziomu wymagań z innymi składnikami stylu wychowania – opinie wychowanków

Poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka	Częstość nagradzania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 5,002$; $V = 0,15$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Częstość karania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 25,772$; $V = 0,35$; $df = 1$; $p < 0,05$

χ^2 został obliczony przy wykorzystaniu poprawki Yatesa

Bardzo słaba, ale istotna statystycznie współzależność występuje między postrzeganiem poziomu wymagań wychowawcy wobec wychowanka i percepcją częstości nagradzania wychowanka przez opiekuna. We wszystkich interakcjach, w których wychowankowie postrzegają wysoki poziom wymagań, postrzegają również, iż są często karani (choć takich interakcji jest łącznie 19%). Wśród interakcji, w których percypowany jest niski poziom wymagań, więcej jest takich, w których wychowankowie sądzą, iż są często karani (44%).

Nie ma istotnej statystycznie zależności pomiędzy postrzeganiem przez wychowanków częstości nagradzania i karania. Potwierdza to sformułowaną wcześniej tezę, że są to jakby dwie stosowane bez związku ze sobą metody, traktowane osobno i niezależnie zarówno przez wychowanków, jak i przez wychowawców.

Podsumowując, należy podkreślić, że – jak wykazały powyższe analizy – percepcje postaw wychowawców związanych z poszczególnymi kategoriami stylu są wzajemnie zależne. Odbiór niskiego poziomu wymagań współwystępuje przeważnie z percepcją częstego nagradzania, chociaż wśród nielicznych interakcji, w których wychowankowie postrzegają wysoki poziom wymagań wychowawców wobec nich, w prawie $\frac{2}{3}$ z nich podopieczni czują się również często nagradzani (należy jednak pamiętać, że blisko w $\frac{3}{4}$ wszystkich interakcji młodzież uważa się za często nagradzaną). Silniejsza współzależność występuje pomiędzy percepcją poziomu wymagań wychowawcy wobec wychowanka i postrzeganiem częstości karania wychowanka przez wychowawcę. Wiele silnych związków dotyczyło percepcji poziomu kontroli, najwyższy odnotowano w przypadku postrzegania częstości karania. Warto przypomnieć, że zmienna ta była również wysoko współzależna w opiniach wychowawców. Można przypuszczać, że odbiór tych najbardziej przykrych doświadczeń (kontrolowanie, karanie) jest zgodny z zamierzonymi działaniami wychowawców. W opiniach obydwu badanych grup wychowawca silnie kontrolujący jest również zawsze często karzący. Można założyć, że surowo i dokładnie są kontrolowani wychowankowie nieaprobujący norm wymaganych przez wychowawcę, a kiedy kontrola to wykazuje – są karani. Taki proces może zachodzić bardzo często. Zjawisko to dotyczy według opinii wychowanków 46% interakcji i liczba ta powinna budzić niepokój i refleksję.

Wysoki χ^2 określa również związek percepcji stosunku emocjonalnego wychowawcy do wychowanka z postrzeganiem częstości nagradzania. Zachodzi tu prawdopodobnie zjawisko polegające na tym, że młodzież obserwuje częstsze nagradzanie tych, którzy szczególnie ciepło traktowani są przez opiekunów. Z reguły chętniej bowiem nagradzamy tych, do których mamy pozytywne nastawienie emocjonalne, natomiast mniej chętnie tych, których nie lubimy czy nawet odrzucamy. Z kolei odbiór chłodu emocjonalnego interferuje percepcję nagród (zob. rozdz. 4) albo sprawia, że nagroda traci swą pierwotną atrakcyjność.

Ciekawe wydaje się dokładniejsze omówienie współzależności pomiędzy percepcją stosunku emocjonalnego a postrzeganiem sposobu podejmowania decyzji. Siła tego związku była wysoka, natomiast zmienne te były słabo współzależne w opiniach wychowawców. Młodzi badani w większym stopniu wiążą odbiór pozytywnego stosunku emocjonalnego z postrzeganiem

demokratycznego sposobu decydowania. Jest to zjawisko odwrotne do zaobserwowanego w opiniach wychowawców, gdzie przy pozytywnym stosunku emocjonalnym dominowały interakcje, w których decyzje były podejmowane przez opiekuna autokratycznie. Jakie mogą być przyczyny tej sprzeczności? Przede wszystkim rozbieżność w ocenie samej kategorii – sposobu podejmowania decyzji przez obydwie badane grupy. Ponadto młodzi mogą spostrzegać to, czego nie zawsze są świadomi dorośli: że częściej i chętniej wysłuchiwanie są osoby, jak również inny jest ton wypowiedzi w stosunku do nich, kiedy istnieje pozytywne nastawienie emocjonalne. Możliwe jest również, że osoby odczuwające pozytywny stosunek emocjonalny są mniej wyczulone na punkcie własnej niezależności. Jest to jednak ważny przykład potwierdzający generalną tezę o istocie percepcji zachowań wychowawców przez młodzież.

Kolejne wysoko współzależne zmienne to percepcja poziomu kontroli i postrzeganie poziomu wymagań wychowawcy. Niski poziom kontroli jest bezwzględnie łączony z niskim poziomem wymagań. I znowu mamy wyraźną rozbieżność z opiniami opiekunów. Dorośli niski poziom kontroli zdecydowanie łączą w samoopisach z wysokim poziomem wymagań. Wiemy, że istnieje poważna rozbieżność w ocenie samej kategorii poziomu wymagań. Ale dlaczego ten tak często postrzegany niski poziom wymagań współwystępuje w percepcji wychowanków wyłącznie z niskim poziomem kontroli? Być może należy to interpretować w ten sposób, że kontrolowane są przede wszystkim te wymagania, którym trudno sprostać, co jest dla wychowanków przykre, i dlatego akcentują to wyjątkowo silnie. Nie chciałabym bowiem postawić innej tezy, mianowicie, że wśród wychowawców słabo kontrolujących nie ma takich, którzy stawiają swoim podopiecznym wysokie wymagania, a są jedynie tacy, którzy charakteryzują się postawą zaniedbującą (niska kontrola, niskie wymagania). Taka opinia młodych badanych byłaby bardzo niekorzystną diagnozą aktywności wychowawczej badanych opiekunów.

Wysoka siła związku występuje również między percepcją sposobu podejmowania decyzji i postrzeganiem częstości nagradzania. Odbiór autokratycznego sposobu podejmowania decyzji raczej wiąże się z percepcją częstego nagradzania (ale przewaga jest niewielka), natomiast postrzeganiu demokratycznego sposobu decydowania zawsze towarzyszy poczucie, iż jest się często nagradzanym. Zależność ta nie stanowi oczywiście pedagogicznego czy psychologicznego odkrycia, ale jej oczywistość jest trochę zaskakująca. Ponieważ dominują zdecydowanie interakcje, w których percypowane jest częste nagradzanie, postawa nagradzająca opiekunów jest jakby jeszcze bardziej uzasadniona w stosunku do tych, którzy „cenieni” są przez wychowawców na tyle, że mają prawo współdecydowania o swoich sprawach (w opinii

wychowanków). Ponadto, prawdopodobnie część młodych badanych samą możliwość współdecydowania traktuje jako nagrodę, zarówno wtedy, gdy dotyczy to ich bezpośrednio, jak i wtedy, gdy tylko obserwują to u innych (w tym drugim przypadku zjawisko to może zachodzić nawet częściej).

Wyraźnie współzależna jest także percepcja sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka i postrzegania poziomu kontroli. Jest zrozumiałe, że percepcja wysokiego poziomu kontroli wiąże się z postrzeganiem autokratycznego sposobu decydowania. Bardzo ciekawe jest porównanie tych wyników z opiniami opiekunów. Obydwie grupy badanych wskazały tę samą liczbę interakcji, w których ta zależność wystąpiła. Z tym, że żaden wychowawca nie określa siebie jako wysoko kontrolującego i jednocześnie demokratycznie decydującego. Wychowankowie wskazują zaś na tę współzależność w 20 interakcjach.

Zupełnie rozbieżne są natomiast opinie wychowawców i wychowanków, gdy deklarowany lub percypowany jest niski poziom kontroli. U opiekunów wiąże się on częściej z autokratycznym sposobem decydowania, a u podopiecznych – wyraźnie z demokratycznym. Wynika to chyba głównie z tego, że przeważająca część wychowawców uważa się za autokratów. Natomiast w percepcji wychowanków prawdopodobnie sam fakt brania udziału w decydowaniu o swoich sprawach już ogranicza obszar dokładnie kontrolowany przez wychowawców.

Starałam się omówić dokładnie te związki pomiędzy badanymi zmiennymi, które wykazywały wysoką istotność statystyczną. Wyniki te wskazują, że odbiór postaw wychowawców związanych z wyróżnionymi kategoriami stylu wychowania jest ze sobą dość silnie powiązany. Od postrzegania zachowań związanych z jedną kategorią zależy percepcja zachowań związanych z prawie każdą inną kategorią. Należy tu oczywiście pamiętać, że wstępny, teoretyczny podział stylu wychowania na kategorie ma charakter analityczny – drążący i porządkujący podjęte w badaniach problemy. Podział ten, uzasadniony w refleksji teoretycznej, może zniknąć niemalże w codziennej praktycznej działalności wychowawczej.

Wiemy już, jakie cechy (składniki) stylu wychowania są wzajemnie zależne przy badaniu opinii oddzielnie w dwóch grupach. Przeanalizowane zostały samoopisy wychowawców, a następnie opinie wychowanków, ponieważ po wstępnej analizie można było przypuszczać, że percepcja stylu opiekuna przez wychowanka będzie się różnić od charakterystyki dokonanej przez dorosłych i różnice te mogą być istotnym materiałem do oceny praktyki wychowawczej w domach dziecka. Dlatego następnym krokiem będzie porównanie charakterystyk kategorii stylu dokonanych przez badanych w celu sprawdzenia istotności statystycznej zgodności ocen w interakcjach wychowawca – wychowanek.

8.3. Zależności między opisami stylów wychowawców i wychowanków

Zanim przejdę do omawiania statystycznych zależności między opisami stylów dwóch badanych grup, przedstawię rozkład charakterystyk poszczególnych kategorii stylów wychowania dokonanych przez wychowawców i wychowanków i rozbieżności między nimi.

Tabela 10. Elementy stylu wychowania – porównanie ocen wychowanków i wychowawców (procent interakcji)*

Stosunek emocjonalny	Pozytywny		Negatywny		0
	Wychowankowie	Wychowawcy	Wychowankowie	Wychowawcy	3,1
	52,5	70	44,4	26,9	
Poziom kontroli	Wysoki		Niski		0
	Wychowankowie	Wychowawcy	Wychowankowie	Wychowawcy	3,6
	46,2	37,2	50,2	59,6	
Sposób podejmowania decyzji	Autokratyczny		Demokratyczny		0
	Wychowankowie	Wychowawcy	Wychowankowie	Wychowawcy	3,3
	54,7	71,7	42,7	25,1	
Poziom wymagań	Wysoki		Niski		0
	Wychowankowie	Wychowawcy	Wychowankowie	Wychowawcy	2,9
	19,3	66,8	77,1	31,4	
Nagradzanie wychowanka	Często		Rzadko		0
	Wychowankowie	Wychowawcy	Wychowankowie	Wychowawcy	3,3
	72,2	96,3	24,2	0	
Karanie wychowanka	Często		Rzadko		0
	Wychowankowie	Wychowawcy	Wychowankowie	Wychowawcy	2,9
	63,7	50,2	32,7	47,4	

* 0 – brak możliwości zaklasyfikowania odpowiedzi, przeważnie ze względu na jej brak lub niepełność (we wszystkich tabelach).

Dane z tabeli 10 pozwalają zauważyć, jak bardzo w niektórych przypadkach opinie obydwu partnerów interakcji różnią się od siebie. $\frac{2}{3}$ wychowawców uważa się za ciepłych i życzliwych, nastawionych na rozwój dziecka, co stoi

w sprzeczności z poglądami młodzieży, która uznała, iż w 44% analizowanych interakcji ich opiekunowie mają do nich negatywny stosunek emocjonalny. Wychowawcy przedstawiają się więc lepiej, niż widzą to dzieci (zjawisko to w jeszcze większym stopniu występuje w badaniach nad postawami rodzicielskimi). Generalnie, tendencja ta wynika z dążenia człowieka do utrzymania jak najbardziej pozytywnego mniemania o sobie. Sądzę, że w przypadku badanej przeze mnie grupy skłonność ta może być wzmocniona powszechnym wśród wychowawców przekonaniem o posłannictwie społecznym ich pracy, stanowiącym częste uzasadnienie wykonywania zawodu, którego prestiż zawodowy oceniają raczej nisko.

Dokładna analiza konstruktów pierwszej, niezwykle ważnej kategorii stylu ukazała złożone różnice w opiniach obydwu badanych grup. Na przykład 96% wychowawców scharakteryzowało się jako zainteresowanych przyszłością wychowanka, a tylko 31% wychowanków skłonnych było podzielić tę opinię. Przekonania opiekunów w tej kwestii mogą wiązać się z pewnym wyobrażeniem roli zawodowej i wynikających z niej obowiązków. Dzieci natomiast pewnie mniej interesuje sfera powinności wychowawczych, a bardziej konkretne zachowania i propozycje kierowane w ich stronę. Niezgodność opinii występuje również w odniesieniu do gotowości udzielania pomocy i chęci podtrzymywania częstych kontaktów z wychowankiem. Badana młodzież na pewno odczuwa brak głębokich osobistych kontaktów z dorosłymi, wychowawcy zaś uważają, że cały swój czas pracy poświęcają kontaktom ze swoimi podopiecznymi. Wychowankowie chcieliby prawdopodobnie mieć przekonanie, że kontakty z nimi są celem samym w sobie, a nie wynikają z obowiązków zawodowych.

Wysoka rozbieżność opinii w zakresie omawianej kategorii stylu nie wynika wyłącznie z percepcji chłodu emocjonalnego wychowawców (sam poziom sympatii wielu wychowawców oceniło u siebie niżej niż postrzegają to wychowankowie), jest także wypadkową wiecznie zdeprywowanych w tym względzie potrzeb młodzieży oraz ograniczeń nakładanych przez instytucjonalny charakter domu dziecka.

Oceny drugiej kategorii stylu wychowania, tj. poziomu kontroli są w obydwu badanych grupach bardziej zgodne niż sądy na temat stosunku emocjonalnego. Zarówno większość młodzieży (nieznaczna), jak i większość wychowawców określa analizowany poziom kontroli jako niski, przy czym dorośli robią to nieco częściej (o ok. 9% interakcji). Wysoki poziom kontroli wychowankowie zauważają w 46% interakcji, a wychowawcy – w 37%. Jak widać, połowa badanej młodzieży nie czuje się silnie kontrolowana. Prawdopodobne jest więc, że opiekunowie w stosunku do tej części wychowanków są

raczej liberalni i swoją kontrolę (zakres i częstość) ograniczają do niezbędnego minimum. Omawiana grupa młodzieży może też w większym stopniu niż ich koledzy, którzy uważają swoich wychowawców za silnie kontrolujących, akceptować pewne, konieczne bądź nie, rygory życia zbiorowego w domu dziecka. Ocena poziomu kontroli zależy również od stopnia poprawności zachowań wychowanka. Z reguły, jak twierdzili opiekunowie w rozmowach indywidualnych, bardziej kontrolują tych, którzy sprawiają większe trudności wychowawcze, ale są to też przeważnie te osoby, które domagają się większej niezależności, a więc w bardziej dotkliwy sposób odczuwają wszelką aktywność kontrolną swoich wychowawców.

Na znacznie większe rozbieżności opinii wskazuje rozkład ocen sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka. W zdecydowanej większości interakcji (blisko $\frac{3}{4}$) dorośli partnerzy uważają się za autokratycznych decydentów, podczas gdy zdanie to podziela tylko nieco więcej niż połowa ich młodych podopiecznych. Wychowankowie w blisko 42% interakcji wskazują na demokratyczny sposób podejmowania decyzji ich dotyczących, natomiast wychowawcy – zaledwie w 25% interakcji. Skąd biorą się takie różnice i jaki jest ich kierunek? Sądzę, że dorośli mogli potraktować tę kwestię znacznie bardziej bezwzględnie niż część młodzieży, tzn. wychowankowie mogą akceptować to, że w pewnych sytuacjach ich udział w decyzjach jest pomijany (np. decyzje związane z finansami, wyposażeniem itp.). Z rozmów indywidualnych wynioskowałam również, że pewna grupa wychowawców stwarza pozory demokratyzmu, podczas gdy w rzeczywistości jest to tylko manipulacja. Prawdopodobnie ważna jest również werbalna forma komunikowania się z wychowankiem – posługiwanie się nakazami lub propozycjami. Ponadto, jak wskazują wypowiedzi, wielu wychowawców uważa swoich podopiecznych za dziecinnych i mało odpowiedzialnych i stąd wynika przekonanie o konieczności decydowania za nich.

Najbardziej sprzeczne oceny są związane z poziomem wymagań wychowawcy wobec młodzieży. W $\frac{2}{3}$ interakcji wychowawcy określają swój poziom wymagań jako wysoki, opinię tę podziela młodzież jedynie w 13% interakcji. Natomiast aż 77% to interakcje, w których młodzi uważają, że ich dorośli partnerzy mają wobec nich niskie wymagania, podczas gdy wychowawcy przyznają się do niskich wymagań tylko w 31% interakcji. Jaka może być przyczyna tak poważnych dysproporcji w opiniach obydwu badanych grup? Z rozmów indywidualnych wynika, że bardzo wielu wychowawców jest wykonywaną pracą pedagogiczną bardzo zmęczonych, nierzadko zniechęconych. Główną wskazywaną przyczyną są wprowadzone materialne i organizacyjne warunki pracy, ale na tę postawę mają również niemały wpływ trudności wychowawcze

i zachowanie wychowanków domów dziecka. Jak sądzą opiekunowie, podstawowy wymóg np. czystości osobistej jest dla niektórych podopiecznych trudny do osiągnięcia. Podobnie indywidualny sukces w nauce szkolnej, jakim jest np. promocja do następnej klasy, to wymaganie ponad siły dla sporej grupy młodzieży. Dlatego też wychowawcy, zmagając się z niechętną postawą wychowanków wobec różnorodnych nie lubianych obowiązków i przełamując tę niechęć, uważają, że tym samym stawiają młodzieży raczej wysokie wymagania. Wychowankowie natomiast sądzą, iż ich opiekunowie zwracają uwagę wyłącznie na sprawy porządkowe i naukę szkolną, nie stawiając im wymagań związanych z szerzej rozumianym rozwojem osobistym, kształtowaniem aspiracji, zainteresowań, pracą nad własnym charakterem, samopoznaniem itp. Podczas rozmów odniosłam wrażenie, że dla wychowawców ważne jest przede wszystkim przestrzeganie norm, regulaminów (co jest częściowo zrozumiałe w warunkach instytucji wychowującej), a nie np. wspieranie rozwoju indywidualnego. Walka o internalizację tych zbiorowych, instytucjonalnych (czasami o bardziej uniwersalnym charakterze) norm jest utożsamiana i rozumiana jako stawianie i dbałość o realizację wysokich wymagań.

Jeśli chodzi o częstość nagradzania, rozkład opinii jest bardzo ciekawy. Zdecydowana większość młodzieży (w blisko $\frac{3}{4}$ interakcji) uważa, że jest często nagradzana przez swoich opiekunów. Opinię tę podzielają wychowawcy aż w 97% interakcjach. Nie ma ani jednej takiej interakcji, w której pedagog uznałby się za rzadko nagradzającego, czyli po prostu wśród badanych wychowawców wszyscy uważają się za często nagradzających. Opinię przeciwną ma młodzież w prawie $\frac{1}{4}$ interakcji, w których ocena dorosłego wskazuje na rzadkie nagradzanie. Jak interpretować tę rozbieżność? Wydaje się, iż wszyscy badani wychowawcy doceniają wagę nagradzania i chętnie wykorzystują tę metodę regulacji zachowań osoby nagradzanej. Część wychowanków czuje się jednak rzadko nagradzana. Albo więc młodzież pragnie być nagradzana jeszcze częściej, albo zamierzona nagroda nie spełnia swojej funkcji, albo zachodzi zjawisko opisywane w rozdziale 4, tzn. znaczenie w odbiorze nagród ma percepcja poziomu życzliwości nagradzającego wobec nagradzanego. Jeżeli wychowankowie odbierają negatywny stosunek emocjonalny wychowawcy do nich, mogą nie spostrzegać nagród. Warto więc będzie tę zależność sprawdzić.

Mniejsze dysproporcje liczbowe dotyczą opinii na temat częstości karania. Blisko $\frac{2}{3}$ młodzieży i połowa wychowawców stwierdza, że karanie jest często stosowaną w interakcjach metodą wychowawczą. Wynik wskazujący, że więcej wychowanków uważa się za karanych, oznaczać może, że nie wszyscy karzący przyznają się do stosowania kar albo też opiekunowie nie mają świadomości,

że aktywność wychowawcza, która nie jest w zamierzeniu karą, może tak być traktowana przez młodych partnerów interakcji.

Już pierwsze, ogólne etapy analizy rodzą nowe pytania, skłaniają do poszukiwania zależności wzbogacających opis i interpretację wyników. Dorobek badawczy wielu naukowców analizowany w pierwszej części pracy wskazuje np. na centralność cechy, jaką jest nastawienie emocjonalne oraz jego percepcja. Ponadto wszystkie wyodrębnione kategorie stylu i związane z nimi charakterystyki mogą zostać uznane za cechy centralne (zob. rozdz. 1) i jako takie warunkujące przebieg interakcji wychowawczych. Następnym krokiem analizy będzie więc poszukiwanie zależności między opisanymi charakterystykami kategorii stylu w dwóch badanych grupach.

Przedstawione powyżej wyniki poddane zostały dodatkowej weryfikacji statystycznej. W celu zbadania istotności współzależności opinii młodzieży i opiekunów wykonany został test χ^2 . Istotność statystyczna zgodności ocen została potwierdzona w trzech przypadkach: stosunku emocjonalnego wychowawcy do wychowanka, poziomu kontroli oraz karania. Ponieważ dokładne dane zostały zaokrąglone do liczb dziesiętnych, w sumowaniu tabeli może wystąpić błąd sięgający najwyżej 0,1.

Tabela 11. Współzależność ocen wychowawcy i wychowanka dotyczących stosunku emocjonalnego wychowawcy do wychowanka (procent interakcji)

Opinie wychowanków	Opinie wychowawców		0	Razem
	Pozytywny	Negatywny		
Pozytywny	39,9	10,8	1,8	52,5
Negatywny	28,7	14,3	1,3	44,4
0	1,3	1,8	–	3,1
Razem	69,9	26,9	3,1	100

$\chi^2 = 7,805$; $V = 0,20$; $df = 1$; $p < 0,05$

χ^2 obliczony został przy wykorzystaniu poprawki Yatesa

X^2 jest tu istotny statystycznie, ale siła związku (współczynnik Cramera – V) jest niewielka, a więc badane opinie (wychowawców i wychowanków) są współzależne w niewielkim stopniu. Jak wynika z tabeli 11, najczęściej jest takich interakcji, w których wychowawca deklaruje pozytywny stosunek emocjonalny i taki też odbierany jest przez młodzież (prawie 40% interakcji). Niepokojąca natomiast wydaje się liczba bliska 30% interakcji, w których deklarowany przez dorosłego pozytywny stosunek emocjonalny postrzegany jest przez wychowanków jako

negatywny. Taka rozbieżność ocen stanowi poważne zaburzenie w interakcji wychowawczej i na pewno nie sprzyja realizacji celów procesu wychowania.

Niepokój budzą również 32 interakcje (14%), w których wychowawca określa swój stosunek emocjonalny do podopiecznego jako negatywny i wychowanek w ten sam sposób go odbiera. Przy wzajemnej niechęci poziom współdziałania jest z reguły nieefektywny. O tym, jak niekorzystna psychologicznie jest świadomość odrzucenia emocjonalnego przez dorosłego opiekuna, pisałam już w rozdziale 3.

Drugi istotny statystycznie związek łączy opinie obu badanych grup na temat poziomu kontroli wychowanka przez wychowawcę.

Tabela 12. Współzależność ocen wychowawcy i wychowanka dotyczących poziomu kontroli wychowawcy nad wychowankiem (procent interakcji)

Opinie wychowanków	Opinie wychowawców		0	Razem
	Wysoki	Niski		
Wysoki	22,4	22,4	1,3	46,2
Niski	14,3	35,4	0,4	50,2
0	0,4	1,8	1,3	3,6
Razem	37,2	59,6	3,1	100

$\chi^2 = 9,053$; $V = 0,21$; $df = 1$; $p < 0,05$

χ^2 został obliczony przy wykorzystaniu poprawki Yatesa

Wartość χ^2 dowodzi, że istnieje statystycznie istotny związek między ocenami poziomu kontroli wychowawcy dokonanymi przez obydwu partnerów interakcji wychowawczej, choć – jak wskazuje współczynnik Cramera – jego siła jest niewielka. Najwięcej jest takich interakcji, w których i wychowawca, i wychowanek uznają poziom kontroli za niski. Jednocześnie aż w 50 interakcjach (22%) występuje sytuacja, w której dorośli uważają się za słabo kontrolujących, natomiast młodzież czuje się silnie kontrolowana. Rozbieżność odwrotną można zaobserwować w znacznie mniejszej liczbie interakcji (14%). Młodzieńcza potrzeba niezależności, często trudna do pogodzenia z rygorami życia w placówce, jest prawdopodobnie ważnym powodem tej niezgodności opinii. Warto jednak w tym miejscu zwrócić uwagę wychowawców, że pewne ich zachowania wbrew ich zamierzeniom i intencjom mogą być odbierane jako działanie kontrolujące, np. „luźne” w formie pytanie „Co tam słysząc w szkole?”.

Opinie dwóch grup badanych są również istotnie zgodne w ocenie częstości karania wychowanków.

Tabela 13. Współzależność ocen wychowawcy i wychowanka dotyczących karania wychowanka przez wychowawcę (procent interakcji)

Opinie wychowanków	Opinie wychowawców		0	Razem
	Często	Rzadko		
Często	37,2	24,7	1,8	63,7
Rzadko	11,7	21	–	32,7
0	1,3	1,8	0,4	3,6
Razem	50,2	47,5	2,2	100

$\chi^2 = 10,541$; $V = 0,22$; $df = 1$; $p < 0,05$

χ^2 został obliczony przy wykorzystaniu poprawki Yatesa

Wartość χ^2 dowodzi, że istnieje statystycznie istotny związek pomiędzy opiniami wychowawców i wychowanków dotyczącymi częstości karania młodzieży. Siłę związku możemy uznać za średnią. Rozkład liczbowy przedstawiony w tabeli 13 wskazuje, że najczęściej jest takich interakcji, w których obaj partnerzy wskazują, iż wychowanek jest często karany. Natomiast najmniej jest takich, w których opiekun określa się jako często karzący, a podopieczny odbiera go jako rzadko stosującego kary.

Między opiniami na temat sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka i poziomu wymagań wychowawcy wobec wychowanka nie ma związku istotnego statystycznie. Oznacza to, że opinie młodzieży i opiekunów są niezależne od siebie². W przypadku pierwszego konstruktów stylu wychowania w poniżej 5% interakcji obie strony były zgodne w ocenie demokratycznego podejmowania decyzji przez wychowawcę. Najwięcej natomiast jest takich interakcji, w których wychowawca uważa się za autokratycznego decydenta, a wychowanek określa go jako osobę podejmującą decyzje w sposób demokratyczny. Rozbieżność tę omówię szerzej przy analizie kierunku różnic w interakcyjnych zestawieniach stylów wychowania. Prawie 1/3 interakcji to takie, w których obydwaj partnerzy zgodnie oceniają, że w ramach ich interakcji decyzje podejmuje autorytatywnie wychowawca. Uzyskane wyniki są raczej niepokojące. Duże rozbieżności w ocenie sposobu decydowania świadczą na pewno o zakłóceniach w procesie komunikacji między wychowawcą a wychowankiem. Ponadto martwi minimalna liczba interakcji, w których decyzje

² Tabele obrazujące współzależności ocen pozostałych elementów stylu znajdują się w nieopublikowanej wersji pracy doktorskiej autorki w Bibliotece Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

dotyczące wychowanka podejmuje się w sposób demokratyczny, ponieważ – jak pisałam w rozdziale 2 – taki rodzaj współdziałania zapewnia korzystne efekty pedagogiczne.

Podobnie nie było istotnego statystycznie związku między charakterystykami dokonanymi przez dwie badane grupy dotyczącymi poziomu wymagań wychowawcy wobec wychowanka. Znaczący jest tu wynik wskazujący największe rozbieżności pomiędzy opiniami wychowawców i wychowanków. Najwięcej jest takich interakcji (51%), w których wychowawca ocenia swój poziom wymagań jako wysoki, a jego podopieczny – jako niski. Wspomniałam już o możliwych przyczynach tego zjawiska. Rozbieżności te także wskazują na zakłócenia w porozumiewaniu się i współpracy opiekuna i wychowanka. Do tej kwestii powrócę jeszcze w dalszej analizie.

Założenia testu χ^2 nie pozwalają na porównanie sądów i określenie współzależności pomiędzy opiniami badanych grup dotyczącymi 5. kategorii stylu, tj. nagradzania wychowanka przez opiekuna. Jest to spowodowane faktem, że ani jeden wychowawca nie ocenił siebie jako rzadko stosującego nagrody, nie ma więc możliwości skonstruowania pełnej tabeli.

Oprócz podkreślenia rozbieżności ocen obydwu badanych grup chciałabym jeszcze raz zwrócić uwagę na dane mające kluczowe znaczenie dla analizowanych przeze mnie problemów:

1. Wśród badanych interakcji było 29% takich, w których wychowawca deklarował pozytywny stosunek emocjonalny, natomiast młodzież odbierała jego nastawienie do siebie jako negatywne.
2. W 14% interakcji wychowawca określał swój stosunek emocjonalny do wychowanka jako negatywny i wychowanek nie miał wątpliwości, że takie jest emocjonalne nastawienie opiekuna do niego.
3. Aż w 77% interakcji badana młodzież sądziła, iż poziom wymagań wychowawców wobec nich jest niski.

Do omówienia tych problemów powrócę w rozdziale 10.

Można uznać, że tabela 14 stanowi swoiste podsumowanie wcześniejszych analiz. Badane zależności są istotne statystycznie, ale ich siła nie jest duża. Zestawienie opinii wychowawcy i wychowanka potwierdza, że w interakcjach, w których opiekun deklaruje pozytywny stosunek emocjonalny do podopiecznych, zdecydowana większość młodych partnerów interakcji ocenia jego poziom kontroli jako niski. Natomiast w sytuacji, kiedy opiekunowie określają swój stosunek emocjonalny do młodzieży jako negatywny, większość ich podopiecznych odbiera ich jako silnie kontrolujących. Rezultat potwierdza, że kiedy wychowankowie postrzegają pozytywne nastawienie emocjonalne dorosłego, kontrola z jego strony może być akceptowana i nie jest traktowana

jako uciążliwa i przesadna. I odwrotnie, jeżeli wychowanek jest odrzucany emocjonalnie, w większym stopniu nie akceptuje poczynań wychowawcy, zwłaszcza tych, które ograniczają jego niezależność.

Tabela 14. Współzależność kategorii stylu wychowania w interakcjach wychowawca – wychowanek

Opinie wychowawców	Opinie wychowanków
Stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka	Poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem $\chi^2 = 9,461$; $V = 0,21$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Częstość karania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 20,806$; $V = 0,31$; $df = 1$; $p < 0,05$
Poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem	Częstość karania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 10,415$; $V = 0,22$; $df = 1$; $p < 0,05$
Sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka przez wychowawcę	Stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka $\chi^2 = 4,667$; $V = 0,15$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem $\chi^2 = 12,282$; $V = 0,24$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka $\chi^2 = 5,709$; $V = 0,16$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Częstość karania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 5,112$; $V = 0,16$; $df = 1$; $p < 0,05$
Poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka	Poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem $\chi^2 = 5,956$; $V = 0,17$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Częstość karania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 11,658$; $V = 0,24$; $df = 1$; $p < 0,05$

Badanie interakcji potwierdza również, że stosunek emocjonalny deklarowany przez wychowawcę jest współzależny również z postrzeganiem częstości karania wychowanków. Zarówno deklaracja negatywnego stosunku emocjonalnego do młodzieży, jak i taki odbiór przez wychowanka prawie zawsze współwystępują z percepcją częstego karania. Wprawdzie większość wychowanków, w stosunku do których dorośli partnerzy deklarują ciepłe i życzliwe uczucia, także czuje się często karana, ale jest wśród nich również sporo takich (40%), którzy uważają się za rzadko karanych.

Podobnie ocena własnego poziomu kontroli dokonana przez wychowawców jest współzależna z percepcją częstości karania. Wynik ponownie wskazuje,

że jeżeli wychowawca uważa, iż jego styl wychowania charakteryzuje wysoki poziom kontroli, to jego podopieczni czują się często karani. W interakcjach, w których wychowawcy określają się jako rzadko kontrolujący, również dominuje postrzeganie stosowania częstego karania, ale jest niemało i takich interakcji (41%), w których młodzi partnerzy uważają się za rzadko karanych. Jest prawdopodobne, że niektóre formy kontroli będą przez wychowanków traktowane jako kara.

To, w jaki sposób wychowawca (we własnej ocenie) podejmuje decyzje dotyczące wychowanka, jest współzależne z percepcją jego stosunku emocjonalnego przez wychowanka. Autokratyczny sposób podejmowania decyzji przez wychowawców (w ich ocenie) nie różnicuje wyrażnie percepcji przez wychowanków nastawienia emocjonalnego opiekuna do nich, natomiast jeżeli wychowawca uważa się za demokratycznego decydenta, to jego podopieczni w przeważającej liczbie interakcji odbierają jego stosunek emocjonalny do nich jako pozytywny. Podejmowanie decyzji dotyczących wychowanka przez wychowawcę jest także współzależne z tym, jak młodzież postrzega jego poziom kontroli. Potwierdza się, że autokraci są częściej postrzegani jako kontrolujący. Natomiast jeżeli wychowawca uważa się za „demokratę”, jego podopieczni postrzegają go jako słabo kontrolującego. Współzależna jest także ocena własnego sposobu decydowania przez wychowawcę i postrzeganie przez wychowanka poziomu jego wymagań. W tych nielicznych interakcjach, w których wychowankowie postrzegają swoich opiekunów jako stawiających im wysokie wymagania, opiekunowie przeważnie oceniają swój sposób decydowania jak autokratyczny. Analizy w interakcjach potwierdzają, że to, czy wychowawcy oceniają swój sposób decydowania jako autokratyczny, czy demokratyczny, jest współzależne z percepcją przez wychowanków karania ich przez opiekunów. Potwierdza się, że w interakcjach, w których wychowawcy są przekonani, iż podejmują decyzje w sposób autokratyczny, ich podopieczni czują się często karani. Trzeba tu pamiętać, że wychowawcy, którzy uważali się za autokratycznie decydujących, przyznawali również, że często karzą swoich wychowanków.

Jak można było się spodziewać, ocena poziomu wymagań dokonana przez wychowawców okazała się współzależna z percepcją poziomu kontroli opiekuna. Jeżeli wychowawcy deklarują wysoki poziom wymagań, to ich podopieczni percypują niski poziom kontroli, natomiast jeśli opiekunowie uważają się za niewymagających, to ich partnerzy w interakcji wychowawczej odbierają ich jako często kontrolujących. Ocena własnego poziomu wymagań przez wychowawców okazała się i tym razem współzależna z postrzeganiem przez wychowanków częstości karania przez ich opiekunów. Jak wynikało z wcześniejszych analiz, większość wychowanków czuje się często karana, ale

przekonanie to jest częstsze w interakcjach, w których opiekunowie oceniają swój poziom wymagań wobec partnerów jako niski. Należy jednak pamiętać, że opinie młodzieży i dorosłych na temat poziomu wymagań wychowawcy wobec wychowanka są zdecydowanie różne.

Z analiz wychwyconych zależności wynika, że ocenianie swojego stylu wychowania przez wychowawców jest częściowo zgodne z percepcją wychowanków. To, jak wychowawca widzi swój stosunek emocjonalny do wychowanka, jest współzależne z oceną poziomu kontroli opiekuna i częstości karania. To, jak wychowawca ocenia swój poziom kontroli, jest również współzależne z percepcją częstości karania.

Kategorię stylu istotnie współzależną z innymi jest sposób podejmowania decyzji – charakterystyka dokonana przez wychowawcę jest współzależna z percepcją stosunku emocjonalnego, poziomu kontroli, poziomu wymagań i częstością karania.

Poziom wymagań określony przez wychowawcę jest współzależny z percepcją poziomu kontroli i częstości karania. Z kolei od tego, jak wychowawca ocenia częstość karania wychowanków przez siebie, zależy percepcja poziomu kontroli opiekuna przez wychowanków.

Wszystkie rezultaty pokazują, że percepcja poziomu kontroli wychowawcy przez młodzież jest zależna nie tylko od postrzegania samych działań kontrolujących, ale również od deklaracji stosunku emocjonalnego opiekuna, jego sposobu podejmowania decyzji, poziomu wymagań i częstości karania. Także to, czy wychowanek czuje się karany, nie zależy tylko od postrzeganej liczby kar, ale również od percepcji stosunku emocjonalnego wychowawcy, jego poziomu kontroli, poziomu wymagań i sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka.

Równie interesujące jest spostrzeżenie braku zależności pomiędzy dwoma grupami opinii. Percepcja przez młodzież sposobu podejmowania decyzji wychowawcy, tak różna od charakterystyk dorosłych, nie jest współzależna z oceną żadnej innej kategorii stylu. Należy pamiętać jednak, że percepcja sposobu podejmowania decyzji była silnie związana z odbiorem stosunku emocjonalnego wychowawcy, z postrzeganiem jego poziomu kontroli oraz jego poziomem wymagań, a także częstością nagradzania. Jak widać więc, percepcja przez młodzież sposobu podejmowania przez wychowawcę decyzji ich dotyczących nie jest zależna od oceny kategorii stylu dokonanych przez opiekunów, ale jest związana z osobistym odbiorem przez młodzież stylu wychowania dorosłego.

Podobnie postrzeganie częstości nagradzania nie jest związane z samoopisami stylu dokonanymi przez wychowawców, jest natomiast silnie zależne od

percepcji stosunku emocjonalnego wychowawcy, a w mniejszym stopniu od jego poziomu kontroli, sposobu podejmowania decyzji przez dorosłego, a także – choć słabiej – od postrzegania poziomu wymagań. Oznacza to, że w analizowanych powyżej przypadkach istnieje niemalże przepaść między charakterystykami stylu dokonanymi przez dorosłych a percepcją młodzieży. Daje to wstępne wyobrażenie o różnicach, jakie prawdopodobnie wystąpią pomiędzy typologiami stylów wychowania skonstruowanymi na podstawie samoopisów wychowawców i charakterystyk młodzieży.

Najważniejsze ustalenia wynikające z analiz są następujące:

1. Charakterystyki poszczególnych kategorii stylu wychowania dokonane przez wychowawców i młodzież różnią się od siebie, zwłaszcza w zakresie opinii na temat poziomu wymagań wychowawcy wobec wychowanka i sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka.
2. Charakterystyki kategorii stylu skonstruowane przez wychowawców są silnie wzajemnie współzależne. Najmocniejszy związek występuje pomiędzy stosunkiem emocjonalnym wychowawcy do wychowanka i jego poziomem wymagań wobec wychowanka, również bardzo silny jest związek pomiędzy poziomem kontroli i częstotścią karania wychowanków.
3. Charakterystyki kategorii stylu wychowania opiekunów dokonane przez młodzież są także współzależne, choć współczynniki korelacyjne są tu trochę niższe. Najsilniejsze związki występują pomiędzy percepcją stosunku emocjonalnego wychowawcy do wychowanka a odbiorem częstości nagradzania oraz – jeszcze wyraźniej – pomiędzy postrzeganiem poziomu kontroli wychowawcy nad wychowankiem a postrzeganiem częstości karania.
4. Poszukiwanie współzależności pomiędzy opisami wychowawców a charakterystykami wychowanków w zakresie wszystkich kategorii stylu pozwoliło uchwycić wiele związków, ale ich siła nie była wysoka. Wzajemne związki świadczą o tym, że zachowania opiekunów w zakresie jednej kategorii stylu wpływają również na percepcję zachowań określanych przez inną kategorię stylu.



Typologie stylów wychowania

Wyodrębnione kategorie stylu w zależności od opinii badanych mogły układać się w różne konfiguracje. Każda taka konfiguracja stanowi styl wychowania charakterystyczny dla danego wychowawcy z domu dziecka. Ponieważ badane były sądy dwóch grup, skonstruowane zostały dwie typologie. Pierwsza z nich powstała w wyniku analizy opinii wychowawców na temat ich postawy w interakcji wychowawczej, druga natomiast jest efektem analizy opinii młodzieży czy, mówiąc inaczej, świadectwem ich percepcji postawy wobec nich dorosłego partnera interakcji wychowawczej.

Charakterystyki dokonane przez wychowawców pozwoliły na wyodrębnienie siedmiu stylów wychowania prezentowanych przez nich w interakcjach z wychowanymi.

1. Styl prezentowany przez wychowawców w 65 interakcjach:
 - pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - niski poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - autokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - wysoki poziom wymagań wychowawcy wobec wychowawca,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - rzadkie karanie wychowanka.
2. Styl prezentowany przez wychowawców w 53 interakcjach:
 - negatywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - wysoki poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - autokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - niski poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.

3. Styl prezentowany przez wychowawców w 41 interakcjach:
 - pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - niski poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - demokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - wysoki poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - rzadkie karanie wychowanka.
4. Styl prezentowany przez wychowawców w 30 interakcjach:
 - pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - wysoki poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - autokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - wysoki poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.
5. Styl prezentowany przez wychowawców w 12 interakcjach:
 - pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - niski poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - autokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - wysoki poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.
6. Styl prezentowany przez wychowawców w 8 interakcjach:
 - pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - niski poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - demokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - niski poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.
7. Styl prezentowany przez wychowawców w 7 interakcjach:
 - negatywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - niski poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - demokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - niski poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.

W przypadku siedmiu interakcji styl był niemożliwy do określenia ze względu na brak odpowiedzi.

Scharakteryzowane powyżej style stanowią typologię powstałą na podstawie danych empirycznych zebranych wśród badanych wychowawców domów

dziecka. Od razu można zauważyć ilościową dominację pierwszych czterech stylów – 189 interakcji z 223 badanych. Z powyższej typologii wynika, że w 156 interakcjach (w pięciu stylach na siedem) wychowawcy oceniają pozytywnie swój stosunek emocjonalny do podopiecznych. Jest to zgodne z wcześniej prezentowanymi danymi procentowymi. Tylko dwa style cechują się negatywnym stosunkiem emocjonalnym do dziecka. Pięć stylów charakteryzuje niski poziom kontroli, pozostałe kategorie rozkładają się w sposób bardziej wyrównany, wyjątek stanowi jedynie karanie. Jest to w tej typologii bardzo ciekawie występująca kategoria. Rzadkie karanie jest składowym elementem jedynie dwóch stylów, w pozostałych częste karanie współwystępuje z częstym nagradzaniem. Oznacza to, że większość wychowawców i nagradza, i karze, nie uznając prymatu jednej metody nad drugą.

Opinie wychowanków opisujące elementy tworzące style cechujące ich opiekunów pozwoliły na skonstruowanie drugiej typologii – opartej na percepcji wychowanków. Zawiera ona aż trzynaście stylów wychowania. To rozbudowanie jest efektem z jednej strony mniejszej spójności w ocenach młodzieży, a z drugiej – pewnie prostym następstwem większej liczebności tej grupy badanych.

1. Styl opisany przez wychowanków w 45 interakcjach:
 - pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - niski poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - demokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowania,
 - niski poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - rzadkie karanie wychowanka.
2. Styl opisany przez wychowanków w 20 interakcjach:
 - negatywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - wysoki poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - autokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - niski poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - rzadkie nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.
3. Styl opisany przez wychowanków w 18 interakcjach:
 - pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - wysoki poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - demokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - niski poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.

4. Styl opisany przez wychowanków w 17 interakcjach:
 - negatywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - wysoki poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - autokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - wysoki poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - rzadkie nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.
5. Styl opisany przez wychowanków w 17 interakcjach:
 - negatywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - niski poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - autokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - niski poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - rzadkie nagradzanie wychowanka,
 - rzadkie karanie wychowanka.
6. Styl opisany przez wychowanków w 16 interakcjach:
 - pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - wysoki poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - autokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - niski poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.
7. Styl opisany przez wychowanków w 16 interakcjach:
 - negatywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - wysoki poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - autokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - wysoki poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.
8. Styl opisany przez wychowanków w 14 interakcjach:
 - pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - niski poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - demokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - niski poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.
9. Styl opisany przez wychowanków w 14 interakcjach:
 - negatywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - niski poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - demokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,

- niski poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.
10. Styl opisany przez wychowanków w 14 interakcjach:
- negatywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - wysoki poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - autokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - niski poziom wymagań wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.
11. Styl opisany przez wychowanków w 11 interakcjach:
- pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - niski poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - autokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - niski poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.
12. Styl opisany przez wychowanków w 11 interakcjach:
- pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - niski poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - autokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - niski poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - rzadkie karanie wychowanka.
13. Styl opisany przez wychowanków w 10 interakcjach:
- pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka,
 - wysoki poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem,
 - demokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka,
 - wysoki poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka,
 - częste nagradzanie wychowanka,
 - częste karanie wychowanka.

Niemożliwe było określenie stylu ze względu na brak sklasyfikowanych kategorii łącznie w ośmiu przypadkach.

Jak już wspominałam, opinie wychowanków są bardziej zróżnicowane niż ich opiekunów. Dodatkowym uzasadnieniem tego faktu może być młody wiek badanych i związana z nim emocjonalność i spontaniczność wszelkich ocen. Najczęściej powtarzający się pierwszy styl został określony jako charakterystyczny dla 45 interakcji, co stanowi zaledwie 20% wszystkich badanych przypadków.

Z trzynastu wyodrębnionych stylów tylko siedem (125 interakcji) cechuje się pozytywnym stosunkiem emocjonalnymi do dziecka. W pięciu konstrukcjach (93 interakcje) występuje demokratyczny sposób podejmowania decyzji. Zaledwie trzy konfiguracje (42 interakcje) uwzględniają wysoki poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka, co oznacza, że aż w 172 przypadkach młodzież uważa stawiane jej wymagania za niskie. Rezultatu tego można było się spodziewać, znając prezentowane wcześniej analizy.

W typologii wychowanków trzy style (54 – a więc blisko $\frac{1}{4}$ interakcji) cechują się rzadkim nagradzaniem wychowanka w następstwie jego zachowań. Jest to sprzeczne z opiniami wychowawców – jak pisałam już wcześniej, ani jeden z nich nie określił siebie jako rzadko stosującego nagrody. Ciekawe ze względów pedagogicznych wydaje się spostrzeżenie, że opinia o rzadkim nagradzaniu zawsze współwystępuje z negatywną oceną stosunku emocjonalnego (ale nie odwrotnie). Najłatwiej zinterpretować tę zależność w ten sposób, że brak działań nagradzających jest odbierany jako przejaw ujemnego stosunku emocjonalnego. Prawdopodobnie również dla pewnej grupy młodzieży nastawienie emocjonalne wychowawców pełni funkcję cechy centralnej, i jako taka ma wpływ na ocenę wszelkiej aktywności postrzeganego człowieka (zob. rozdz. 1). Ponadto nie zawsze to, co dorosły partner interakcji uzna za karę lub nagrodę, oznacza to samo dla odbiorcy jego działań. Znane w praktyce zawodowej są nawet takie przypadki, kiedy zaplanowana kara spełnia funkcję nagrody i odwrotnie. Prawdopodobne jest także, że powtarzające się sztamkowe formy nagradzania, np. sloganowe pochwały werbalne czy pewne gesty aprobaty (np. głaskanie po głowie) są odbierane nie jako zachowania nagradzające, lecz jako nawykowe reakcje wynikające z pełnionej roli.

Rzadkie nagradzanie w dwóch konfiguracjach współwystępuje z częstym karaniem, czemu nie nadawałabym specjalnego znaczenia ze względu na to, że częste karanie jest cechą, którą wychowankowie uznali za charakterystyczną aż dla dziesięciu opisywanych stylów (ponad $\frac{2}{3}$ interakcji). Tylko trzy style cechują się rzadkim karaniem. W jednym z nich (4) wychowawcy unikają stosowania obydwu rodzajów sankcji. Styl ten pod wieloma względami przypomina charakterystyki wychowania zaniedbującego bądź okazjonalnego, używając określenia Marka Pilkiewicza (1976). Podobne unikanie wzmocnień nie pojawiło się nigdy w typologii skonstruowanej na podstawie opinii wychowawców.

Oba zbiory konfiguracji różni wiele znaczących czynników. Porównanie można rozpocząć od konfrontacji stylów dominujących w obydwu typologiach. Cechy wspólne to pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka, niski poziom kontroli nad wychowankiem, częste nagradzanie i rzadkie karanie wychowanka. Omawiane style różnią się natomiast

oceną sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka i poziomu wymagań. Dorośli, opisując swój styl wychowania, wskazują na ograniczony wpływ wychowanka na podejmowanie decyzji w jego sprawach, młodzie zaś w najczęściej powtarzającej się w ich opiniach charakterystyce uwzględniają swój partnerski udział w decyzjach ich dotyczących. Wychowawcy uważają się za wymagających, młodzież natomiast nisko ocenia poziom stawianych im wymagań.

Porównanie stylów dominujących nie obrazuje możliwej do przewidzenia – po analizie rozkładu wypowiedzi wskaźnikowych dla poszczególnych kategorii konstruujących styl – dysproporcji w opisie nastawienia emocjonalnego. W typologii wychowawców tylko dwa style z siedmiu wyróżnionych cechują się negatywnym stosunkiem emocjonalnym (60 interakcji), natomiast wychowankowie budują sześć takich konfiguracji (98 interakcji).

Rozbieżność dotycząca poziomu wymagań zaobserwowana w stylach dominujących to poważny element różniący w ogóle obie typologie. Składnikiem czterech wyodrębnionych na podstawie samoopisów wychowawców stylów jest wysoki poziom wymagań (148 interakcji). Zupełnie inaczej widzi to młodzież. Tylko trzy konfiguracje z trzynastu utworzonych na podstawie wypowiedzi wychowanków charakteryzują się wysokim poziomem wymagań (zaledwie 43 interakcje), natomiast dziesięć stylów cechuje niski poziom wymagań (aż 172 interakcje). Przyczyny tej rozbieżności były zinterpretowane już wcześniej.

Różnica w ocenie sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka przez dwie badane grupy znalazła odzwierciedlenie nie tylko w stylach dominujących. Wiadomo już, że wychowawcy uważają się za bardziej autokratycznych niż osądzają to wychowankowie. Cztery style charakteryzujące ich pracę (160 interakcji) cechują się autorytaryzmem w decydowaniu, pozostałe trzy (56 interakcji) zakładają podejmowanie decyzji przy współudziale wychowanka. Młodzież rzadziej przypisuje cechę autokracji swoim opiekunom (122 interakcje, osiem stylów), natomiast częściej ocenia ich jako stosujących demokratyczne zasady przy podejmowaniu decyzji (93 interakcje, pięć stylów).

Ciekawe i logiczne wydaje się, że w obydwu typologiach istnieje zależność między sposobem podejmowania decyzji dotyczących wychowanka i poziomem kontroli. Demokratyczny sposób podejmowania decyzji współwystępuje z niskim poziomem kontroli, a autokratyczny – z wysokim. Jest to zależność charakterystyczna dla ośmiu stylów z trzynastu wyróżnionych na podstawie opinii wychowanków i pięciu stylów z siedmiu wyodrębnionych ze względu na samoopisy wychowawców. Analiza przeprowadzona w poprzednim fragmencie rozdziału wykazała bardzo dużo różnic w typologiach wyodrębnionych na podstawie opinii dwóch niezależnie badanych grup.

Interesujące i konieczne wydaje się więc zbadanie, czy istnieją konfiguracje identyczne w obydwu zbiorach, czy i jakie style wyróżnione przez wychowawców i wychowanków posiadają tę samą charakterystykę. Nie będą to na pewno style dominujące, bo różnice między nimi już zostały wskazane i omówione. Natomiast drugi w typologii wychowawców układ kategorii (wskazany w 53 interakcjach) jest tożsamy z dziesiątym stylem wyróżnionym przez wychowanków (wskazanym w 14 interakcjach). Cechuje się on negatywnym stosunkiem emocjonalnym wychowawcy do wychowanka, wysokim poziomem kontroli nad wychowankiem, autokratycznym podejmowaniem decyzji dotyczących wychowanka, niskim poziomem wymagań, częstym nagradzaniem i częstym karaniem.

Podobnie, szósty styl wyróżniony przez wychowawców (wskazany w 8 interakcjach) jest identyczny z ósmym stylem z drugiej typologii (wskazanym w 14 interakcjach). Cechuje go pozytywny stosunek emocjonalny, niski poziom kontroli, demokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka, niski poziom wymagań, częste nagradzanie, częste karanie.

Trzecim i ostatnim „wspólnym stylem” wyodrębnionym na podstawie opinii obydwu grup jest siódmy układ z typologii opiekunów (wskazany w 7 interakcjach) i dziewiąty ze zbioru wychowanków (wskazany w 14 interakcjach). Charakterystyka wygląda następująco: negatywny stosunek emocjonalny, niski poziom kontroli, demokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka, niski poziom wymagań, częste nagradzanie i częste karanie.

Fakt, że zaledwie trzy konfiguracje (w dodatku przy tak niezrównoważonych wskazaniach w interakcjach) mają identyczne składniki, świadczy nie tylko o dużej rozpiętości opinii pomiędzy obydwoma badanymi grupami, ale też o różnicach w typowaniu w ramach poszczególnych interakcji wychowawca – wychowanek.

Dlatego też następnym krokiem w opracowaniu wyników było porównanie charakterystyk stylów wyodrębnionych przez konkretnego wychowawcę i pozostającego w interakcji z nim wychowanka. Poniższa tabela przedstawia zestawienie wskazywanych przez dwóch partnerów interakcji wychowawczej stylów z podkreśleniem częstości występowania danej pary konfiguracji.

Tabela 15 zawiera dane kluczowe dla analizy badanych problemów. Na 223 badane interakcje wychowawca – wychowanek wynotowano aż 75 różnych zestawień deklarowanych stylów w rozpatrywanych parach. Ta wysoka liczba jest w głównej mierze efektem bardzo zróżnicowanej indywidualnie opinii młodzieży na temat stylu charakteryzującego pozostających z nimi w interakcjach wychowawców. Aż 24 rozmaite zestawienia stylu deklarowanego i stylu odbieranego zdarzają się tylko raz, 20 innych występuje po dwa razy, 15 kolejnych po trzy razy, po cztery razy sześć następnych, pięć zestawień powtarza się w czterech

Tabela 15. Zestawienie stylów w interakcjach wychowawca – wychowanek

Liczba interakcji	Styl opisany przez wychowawcę/styl opisany przez wychowanka
19	3/1
15	1/1
10	2/2
7	1/5, 1/6
6	1/3, 1/4, 2/5
5	1/13, 2/1, 2/9
4	1/8, 1/9, 2/3, 2/7, 2/12
3	1/2, 1/11, 2/6, 2/8, 2/13, 3/7, 3/10, 4/1, 4/2, 4/3, 4/6, 4/7, 4/11, 5/4, 6/13
2	20 różnych zestawień stylów
1	24 różne zestawienia stylów

interakcjach każde, trzy zestawy stylów powielają się po pięć razy, w sześciu interakcjach występują trzy inne zestawienia, w siedmiu parach powtarzają się dwa następne. Układ złożony z drugiego stylu z typologii wychowawców z drugim stylem z typologii wychowanków występuje w 10 interakcjach, a złożenie pierwszej konfiguracji z typologii opiekunów z pierwszą z typologii młodzieży jest charakterystyczne dla 15 par. Najczęściej zdarzającym się zestawieniem (19 interakcji) jest połączenie trzeciego stylu skonstruowanego z samoopisów wychowawców (pozytywny stosunek wychowawcy do wychowanka, niski poziom kontroli nad wychowankiem, demokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka, wysoki poziom wymagań wobec wychowanka, częste nagradzanie wychowanka i rzadkie karanie wychowanka) z pierwszym stylem wyróżnionym na podstawie opinii młodzieży (pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka, niski poziom kontroli nad wychowankiem, demokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka, niski poziom wymagań wobec wychowanka, częste nagradzanie wychowanka i rzadkie karanie wychowanka). Oba analizowane style różnią się między sobą tylko jedną kategorią – odmienna u partnerów tych 19 interakcji jest ocena poziomu wymagań stawianych wychowankowi. Opiekunowie sądzą, że jest on wysoki, natomiast młodzież uważa go za niski. Jest to kolejne odbicie jednej z największych rozbieżności pomiędzy opiniami obydwu badanych grup.

Z zestawień zawartych w tabeli 15 wynika również, w ilu interakcjach samoopis wychowawcy jest identyczny z charakterystyką dokonaną przez jego

wychowanka. Pamiętając, które style w obydwu typologiach odznaczały się tymi samymi cechami (ocena kategorii), łatwo zauważyć, że zestawienie stylu drugiego z typologii wychowawców i dziesiątego z typologii młodzieży występuje zaledwie w pięciu interakcjach, układ szóstego stylu typologii wychowawców z ósmym z typologii wychowanków w jednej interakcji i podobnie złożenie siódmego stylu z typologii opiekunów z dziewiątym z typologii młodzieży zdarza się tylko w jednej parze. Wynika z tego, że jedynie w siedmiu interakcjach z 223 zbadanych istnieje idealna zgodność pomiędzy indywidualną charakterystyką swojego stylu wychowania dokonana przez opiekuna z percepcją tego stylu przez wychowanka. Procentowo wynik ten przedstawia się nader skromnie – zaledwie 3,2%.

W tej sytuacji sensowne wydaje się zwrócenie uwagi w kierunku różnic dzielących samoopisy stylów skonstruowane przez wychowawców i konfiguracje będące efektem percepcji uczuć i zachowań opiekunów przez wychowanków w każdej interakcji. Interesujące jest zarówno, ile różnic dzieli poszczególne pary stylów, innymi słowy: iloma kategoriami różnią się wyodrębnione przez partnerów interakcji konfiguracje, jak i to, jakie były rozbieżności w charakteryzowaniu kategorii współtworzących styl wychowania.

Jeśli chodzi o liczbę różnic pomiędzy obydwo typowaniami, to wiemy już, że brak ich w siedmiu interakcjach, pozostałe pary stylów zaś może dzielić ocena jednej, dwóch, trzech, czterech, pięciu lub sześciu kategorii. Bardziej złożona jest analiza jakościowa tych różnic. Istnieją dwa możliwe kierunki rozbieżności opinii wychowawców i wychowanków: dorośli twierdzą „Taki jestem”, a młodzież ocenia opiekuna „Taki nie jest” bądź pedagodzy mówią „Taki nie jestem”, a podopieczni – „Taki jest”. Najpierw spróbujmy przyjrzeć się, iloma kategoriami różniły się pary stylów określonych niezależnie przez obydwo partnerów interakcji wychowawczej.

Tabela 16. Liczba kategorii odmiennie ocenianych przez partnerów interakcji wychowawczej

Liczba zestawień i interakcji	Liczba kategorii ocenianych odmiennie								
	0	1	2	3	4	5	6	Niemożliwa do określenia	Razem
Liczba zestawień stylów	3	11	19	20	11	4	1	6	75
Liczba interakcji	7	51	53	58	32	8	2	12	223
Liczba interakcji w %	3,2	22,9	23,8	26,0	14,3	3,6	0,9	5,3	100

Dane umieszczone w tabeli 16 wskazują, iż najwięcej par stylów różni się trzema kategoriami. Nie jest to jednak dominacja szczególnie silna (58 interakcji), gdyż dwoma kategoriami różnią się style w 53 interakcjach, a tylko jedną kategorią – konfiguracje w 51 interakcjach. Wynika z tego, że wyodrębnione przez partnerów interakcji style w 162 (77%) parach nie różnią się więcej niż trzema kategoriami, niemniej jednak zbadane rozbieżności pomiędzy samoopisami stylów dokonanych przez wychowawców a charakterystykami będącymi efektem percepcji ich zachowań przez wychowanków są niemałe. Znalazło się nawet jedno zestawienie stylów, występujące na szczęście tylko w dwóch interakcjach, w którym styl deklarowany przez wychowawcę jest całkowicie sprzeczny z oceną wychowanka. Zestawienie to obejmuje trzeci styl z typologii wychowawców i drugi styl z typologii wychowanków.

Z tej analizy wynika kilka istotnych ustaleń:

1. Typologie stylów zbudowane na podstawie charakterystyk stylu (kategorii) dokonanych przez wychowawców i wychowanków dowodzą, że młodzież określa styl swoich opiekunów odmiennie niż oni sami. Style opisane przez dwóch partnerów interakcji w blisko $\frac{3}{4}$ przypadków różnią się charakterystyką co najmniej dwóch kategorii.
2. Wśród siedmiu stylów wyodrębnionych na podstawie opisów dorosłych i trzynastu stylów wyróżnionych na podstawie opinii młodych partnerów w interakcjach wychowawczych tylko trzy style są tożsame.
3. Jak wykazała analiza zestawień stylów w interakcjach, tylko w siedmiu interakcjach występuje idealna zgodność charakterystyki stylu dokonanej przez obydwu partnerów.



Analiza różnic w charakterystykach stylów opisanych przez partnerów interakcji wychowawczych

Badanie kierunku różnic w parach stylów wyodrębnionych w interakcjach najlepiej rozpocząć od analiz poszczególnych kategorii konstruujących styl. Opinie wychowawców i wychowanków można tu podzielić na cztery grupy. Dwie z nich będą obrazowały zgodność sądów, dwie zaś – ich przeciwstawność. Na sąsiedniej stronie uporządkowane zostały dane znane już z tabel w rozdziale 8.

Jak widać, samoopisy stylów dokonane przez wychowawców i „percepcyjne” style wychowanków najmniej różnią się między sobą w ocenie piątej kategorii, tj. nagradzania. Obaj partnerzy w 159 interakcjach są zgodni w opinii, że nagradzanie stosowane jest często. Sądy zgodne mają zresztą w czterech z sześciu badanych kategorii pewną przewagę. Pierwsza z nich, w opinii prawie wszystkich pedagogów – najważniejsza, czyli stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka, wymaga szczególnej uwagi. Ocen zgodnych jest tu o 13% więcej niż przeciwstawnych. Ale tylko w 88 interakcjach partnerzy podkreślają pozytywny stosunek emocjonalny, natomiast w 32 opinie są wprawdzie zgodne, lecz z jednej strony okazywane, a z drugiej odbierane jest nastawienie negatywne. W ok. 40% interakcji deklaracje stosunku emocjonalnego wychowawców są rozbieżne z percepcją młodzieży. W 28 interakcjach opiekunowie określają swe uczucia jako negatywne, młodzi partnerzy odbierają je jednak jako pozytywne. Jest to bardzo ciekawa i niełatwa do interpretacji sytuacja. Niektóre badania wskazują, że większość dzieci ma skłonność do przeceniania postaw pozytywnych związanych z ciepłem emocjonalnym. Wynika to ze zweryfikowanych już prawidłowości procesu spostrzegania, w którym preferowane jest to, co zaspakaja potrzeby człowieka, a odrzucane to, co je deprywuje (Reykowski 1976). Z jednej strony część badanej przeze mnie młodzieży mogła w ogóle nie spotkać się w swoim smutnym życiu z przejawami miłości czy życzliwości, zna natomiast dobrze agresję i odrzucenie, stąd może wypływać korzystna ocena opiekuna, który chroni przed dotychczasowymi zagrożeniami. Z drugiej strony, część wychowawców, znużona bardzo ciężką i źle płatną pracą,

Tabela 17. Kategorie stylu wychowania – zgodne i przeciwstawne opinie partnerów interakcji wychowawczej

Opinie badanych	Opinie zgodne		Opinie przeciwstawne		Brak danych
	Pozytywny	Negatywny	Pozytywny	Negatywny	
Opinie wychowawców	Pozytywny	Negatywny	Pozytywny	Negatywny	
Opinie wychowanków	Pozytywny	Negatywny	Negatywny	Pozytywny	
Liczba interakcji w %	39,5	14,3	28,3	12,6	5,3
Opinie badanych	Opinie zgodne		Opinie przeciwstawne		Brak danych
Opinie wychowawców	Wysoki	Niski	Wysoki	Niski	
Opinie wychowanków	Wysoki	Niski	Niski	Wysoki	
Liczba interakcji w %	22,4	35,4	14,3	22,4	5,3
Opinie badanych	Opinie zgodne		Opinie przeciwstawne		Brak danych
Opinie wychowawców	Autokratyczny	Demokratyczny	Autokratyczny	Demokratyczny	
Opinie wychowanków	Autokratyczny	Demokratyczny	Demokratyczny	Autokratyczny	
Liczba interakcji w %	31,8	5,4	38,6	18,8	5,3
Opinie badanych	Opinie zgodne		Opinie przeciwstawne		Brak danych
Opinie wychowawców	Wysoki	Niski	Wysoki	Niski	
Opinie wychowanków	Wysoki	Niski	Niski	Wysoki	
Liczba interakcji w %	13,0	25,1	51,2	5,4	5,3
Opinie badanych	Opinie zgodne		Opinie przeciwstawne		Brak danych
Opinie wychowawców	Często	Rzadko	Często	Rzadko	
Opinie wychowanków	Często	Rzadko	Rzadko	Często	
Liczba interakcji w %	71,9	0	23,4	0	5,3
Opinie badanych	Opinie zgodne		Opinie przeciwstawne		Brak danych
Opinie wychowawców	Często	Rzadko	Często	Rzadko	
Opinie wychowanków	Często	Rzadko	Rzadko	Często	
Liczba interakcji w %	37,2	21,1	11,7	24,7	5,3

trudnościami wychowawczymi, nieosiąganiem spodziewanych efektów może przenosić te frustracje na ocenę swojego stosunku emocjonalnego. Wreszcie, niektórym opiekunom naprawdę trudno polubić nieposłuszne, aroganckie i agresywne dzieci.

Rozbieżność, ale odwrotną, tzn. gdy wychowawcy deklarują ciepłe uczucia, wychowankowie zaś ich stosunek emocjonalny odbierają jako negatywny, obserwujemy w 63 interakcjach. Można to tłumaczyć na wiele różnych sposobów. Po pierwsze, dobrze znana jest psychologom prawidłowość polegająca na prezentacji powinności, a nie stanu rzeczywistego. Innymi słowy, ludzie mają skłonność oceniać i opisywać siebie w kategoriach powinności przez nich uznawanych, poprawiając nieco stan faktyczny. Pisałam już też, że pewne znaczenie może mieć tu wyobrażenie roli zawodowej, w którą sympatia i życzliwość jest wpisana. Poza tym częste strofowanie czy karanie może sprawiać na wychowanku wrażenie, że nie jest lubiany. Spora grupa młodzieży (jak wynika z wstępnej analizy danych) uważa, że wychowawcy nie umieją dostrzec tego momentu, w którym wychowankowi potrzebna jest pomoc z ich strony, wykazują mały stopień zainteresowania ich osobistymi problemami i poza obowiązkowymi dyżurami niechętnie poświęcają im swój czas. Takie przekonanie ma bardzo silny wpływ na ocenę stosunku emocjonalnego dorosłych do nich. Wreszcie część wychowanków swoje agresywne czy antyspołeczne zachowania może łatwiej uzasadnić, dowodząc, że w dużej mierze są one efektem niechęci czy wręcz wrogości okazywanej przez otoczenie.

Kierunki interpretacji rozbieżności opinii partnerów interakcji w zakresie omawianej kategorii stylu mogą być, jak starałam się pokazać, różnorodne. Warto jednak w tym momencie postawić pytanie, także praktykom wychowania: czy niespełna 40% interakcji, w których wychowawcy deklarują pozytywne uczucia, i to „ciepło” emocjonalne jest odbierane przez wychowanków i określane jako pozytywny stosunek emocjonalny, to wielkość satysfakcjonująca pedagoga, czy nie? Teoretyk wychowania łatwo dowiedzie, że wartość ta powinna budzić niepokój, niekoniecznie zgodzą się z tym ci, którzy pracują z młodzieżą na co dzień.

W ocenie drugiej kategorii, tj. poziomu kontroli, opinie zgodne mają zdecydowaną (ponad 20%) przewagę nad opiniami przeciwnymi. W 88 interakcjach obydwa partnerzy określili poziom kontroli jako niski, w 50 zaś – jako wysoki. Sądy przeciwstawne natomiast układają się następująco: w 50 interakcjach wychowanek ocenia, że poziom kontroli jest wysoki, w przeciwieństwie do swojego wychowawcy, który analizując ten element reprezentowanego przez niego stylu wychowania, stwierdził, że jest osobą rzadko kontrolującą swoich podopiecznych, natomiast sytuacja odwrotna zachodzi w 32 interakcjach,

w których opiekunowie określają swój poziom kontroli jako wysoki, wychowankowie zaś osądzają go jako niski. Z ogólnego rozkładu opinii na temat kategorii współtworzących styl wychowania wynika, że generalnie młodzież częściej niż wychowawcy określa poziom kontroli jako wysoki, a rzadziej niż oni – jako niski, chociaż różnice procentowe były niewielkie. Dokładna analiza tego, jak te dane rozkładają się w konkretnych interakcjach, wykazała, że tę rozbieżność odzwierciedla ponad 22% interakcji. Z czego może wynikać ta kontrastowość opinii? Po pierwsze, pewne rutynowe działania kontrolujące, wynikające z roli zawodowej, mogą dla opiekunów być już tak naturalne i wydawać się tak konieczne, że uważają je za elementarną i w żadnym stopniu nie nadmierną kontrolę. Natomiast wychowankowie, którym zależy na większym stopniu niezależności albo którzy trudniej niż ich koledzy poddają się rygorom domu dziecka, mogą takie „dogłębienie” odczuwać w sposób dotkliwy.

Ponadto kontrola na każdym poziomie zmusza w mniejszym lub większym stopniu do wykonywania czynności, które w sytuacji jej braku mogłyby zostać przez wychowanków odrzucone jako nudne bądź zbędne, np. odrabianie lekcji. Jeżeli kontrola obejmuje jakąkolwiek aktywność nielubianą bądź nieakceptowaną przez osobę, która jest kontrolowana, rodzi to negatywne emocje, często bunt, a już na pewno poczucie nadmiernego sprawdzania. Wreszcie prawidłowością rozwojową charakterystyczną dla wieku badanych przeze mnie osób jest pewne przeczulenie i niechęć związana z kontrolowaniem przez dorosłych poczynąń ludzi młodych, którzy już nie czują się dziećmi i wszelkie przejawy opieki uważają za niepotrzebne i zagrażające ich poczuciu dojrzałości.

Ciekawy do interpretacji wydaje się drugi kierunek rozbieżności opinii wychowawcy i wychowanka, mianowicie sytuacja, w której opiekun deklaruje wysoki poziom kontroli, a podopieczny nie odczuwa jego zachowań jako silnie kontrolujących. Być może wychowawca, wypełniając bardzo pieczołowicie swoje obowiązki, sam obserwuje, że jego aktywność w dużej mierze ma charakter kontrolujący, ale uważa to za słuszne i konieczne, natomiast wychowankowie, którzy przywykli i siłą rzeczy zaakceptowali formalne rygory domu dziecka, traktują podobny dozór jako coś naturalnego i w związku z tym nie odczuwają go dotkliwie. Może też być tak, że wychowawca, jak w pierwszym przypadku, uważa, że jego działalność wychowawcza i zawodowa opiera się na silnej kontroli, młodzież zaś w swoim przekonaniu dość łatwo wymyka się temu dozorowi i tym samym nie nadaje mu znaczącej rangi. Omawiane zjawisko można też tłumaczyć w ten sposób, że wychowawca jest zwolennikiem silnej kontroli, ale stosuje ją w sposób zakamuflowany, a nawet manipulacyjny, tak że wychowankowie nie odczuwają jej i często nie wiedzą nawet o jej istnieniu. Wyobrażalna jest również sytuacja, w której młodzież nie przyznaje

wychowawcy prawa do kontroli, czy więcej – nie zamierza się takiemu dozrowi poddawać i uruchamia mniej więcej takie myślenie o opiece: „może by i chciał mnie kontrolować, ale mu się to nigdy nie uda”, przez co poziom odczuwanej, czy raczej dopuszczanej do świadomości, kontroli określany jest jako niski. Jednocześnie wychowawca, spotykając się z wynikającymi z tej krnąbrności problemami wychowawczymi, jest zmuszony do zwiększenia czynności kontrolujących i koło się zamyka. Omawiany kierunek rozbieżności w opiniach partnerów interakcji wychowawczej nie występował często, był charakterystyczny dla 1/3 interakcji.

Trzecia kategoria, w której ocenie dominowały sądy zgodne, to wspomniana już częstość nagradzania. Przewaga sięga tu prawie 50%. Warto przypomnieć, że żaden wychowawca nie określił siebie jako rzadko nagradzającego. W efekcie mamy tutaj nie cztery, lecz dwie możliwości rozkładu opinii. Pierwszy, już przytoczony, kiedy obydwaj partnerzy stwierdzili częste stosowanie nagród, i drugi – gdy wyrażane są sądy przeciwstawne, tzn. wychowanek ocenia, iż możliwość nagradzania jest rzadko wykorzystywana przez wychowawcę, a opiekun deklaruje częste operowanie nagrodami. Ta druga sytuacja wystąpiła w 53 interakcjach. Ponieważ te dane prawie dokładnie odbijają rozkład ocen w analizie kategorii składających się na styl wychowania, można przypuszczać, że również opinie wychowanków wyczerpują się w tych dwóch wymienionych układach. Interpretacja rozkładu opinii zgodnych i rozbieżnych w poszczególnych interakcjach w przypadku tej kategorii nie wykracza w zasadzie poza analizę dokonaną już wcześniej przy omawianiu ocen elementów konstruujących styl.

Ostatnia z czterech kategorii, w której dominują opinie zgodne, dotyczy metody karania. Ocen przeciwstawnych jest tu ponad 200 mniej niż tożsamy. Zdecydowanie dominuje układ, w którym obydwaj partnerzy twierdzą, że kary stosowane są często. Sytuacja taka występuje w 83 interakcjach. Zgodne są również sądy w kolejnych 47 interakcjach, w których wychowawca i wychowanek wskazują na rzadkie karanie. W tych wszystkich interakcjach sposób działania opiekuna w omawianym zakresie jest prosto i jednoznacznie odbierany przez młodzież zgodnie z jego intencjami. Wiadomo, co jest karą, kiedy się zdarza i jak często. Pozostałe 36% interakcji charakteryzują opinie przeciwstawne. Częściej spotykana jest rozbieżność pomiędzy sądem wychownika o częstym karaniu i przeciwną deklaracją wychowawcy, która dotyczy 55 interakcji. Taka kontrastowość ocen, zwłaszcza w warunkach wychowania instytucjonalnego, nie budzi specjalnego zdziwienia. Kara zawsze jest nieprzyjemna, przeważnie chce się jej uniknąć i jako przeżycie dotkliwe nieraz bardzo długo jest przechowywane w pamięci (można to określić jako przedłużone działanie kary). Jak pisałam w rozdziale 4, Mika, Janowski, Borowska i inni zwrócili uwagę na

to, że w praktyce wychowawczej karanie jest z reguły bardziej urozmaicone niż nagradzanie, co może stwarzać wrażenie potęgujące.

Wiadomo też, że kary nieuzasadnione w przekonaniu karanego rodzą gniew, a bynajmniej nie wpływają na redukcję niepożądaną przez wychowawcę czynności i antycypacja kary przy dokładnej świadomości, jakie działania mogą ją wywołać, także może powodować odczucie częstotliwości karania (sytuacja ciągłego zagrożenia karą). Ponadto ci wychowankowie, którzy odczuwają negatywny stosunek emocjonalny wychowawców i sami nie darzą ich sympatią, wiele zachowań opiekuna będą nawet wbrew jego intencjom traktować tak, jakby były to zamierzone kary, podczas gdy wychowawca w takiej sytuacji raczej nie uzna się za karzącego. Zdarza się też, że to, co wychowawcy uznają za perswazję czy rozmowę korygującą, młodzież uznaje za karę, np. gdy ustne wymówki są zbyt dotkliwe albo zapowiadają karę. Będzie to szczególnie przykre dla tych, którym zależy na pozytywnym kontakcie z opiekunem. Wreszcie, mają miejsce i takie ekstremalne sytuacje, w których działanie nagradzające w intencji wychowawcy staje się karzące dla wychowanka.

Inny charakter ma rozbieżność, kiedy w ramach jednej interakcji wychowanek twierdzi, że jest karany rzadko, natomiast wychowawca ocenia się jako często karzącego. Aż narzuca się w tym momencie odwrócenie dopiero co opisywanego zjawiska i wskazanie jako jednej z możliwych interpretacji sytuacji, w której zamierzona kara staje się nagrodą, a w każdym razie nie jest traktowana jako kara. Może zdarzyć się np. taki przypadek, że wychowanek kieruje się karnie do innej grupy, a tam jego agresywne zachowania spotykają się z większą aprobatą. Być może też pewna grupa młodzieży za kary uważa tylko dotkliwe sankcje, jak bicie czy ograniczanie wolności, a kary psychologiczne odbiera w jakiś inny sposób. Również w sytuacji, kiedy wychowanek bardzo lubi wychowawcę i akceptuje jego normy oraz czuje, że jest przez niego życzliwie traktowany, w momencie konieczności werbalizacji opinii o wychowawcy pomija te informacje, o których sam nie chciałby pamiętać, a przecież wspomnienie kary jest jednocześnie wspomnieniem własnego zachowania nieakceptowanego i przez wychowawcę, i przez siebie. Omawiana rozbieżność jest charakterystyczna dla niewielkiej liczby interakcji – niespełna 12%, czyli 26 przypadków.

Opinie przeciwstawne dominują w ocenie tylko dwóch spośród sześciu kategorii stylu wychowania, a mianowicie w ocenie sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka i poziomu wymagań wychowawcy wobec wychowanka.

Układ opinii w interakcjach w odniesieniu do pierwszej z wymienionych kategorii jest bardzo ciekawy. Sądy przeciwstawne mają tu 20% przewagi

nad zgodnymi. W największej liczbie interakcji istnieje rozbieżność ocen polegająca na tym, że wychowankowie sposób podejmowania decyzji ich dotyczących uznają za demokratyczny, podczas gdy wychowawcy uważają się za autokratów. Można przypuszczać, że opiekunowie przestrzegający rygorystycznie formalnych zasad wychowania w domu dziecka określają siebie jako autorytarnych wychowawców właśnie ze względu na środowisko, w którym pracują. Wychowankowie natomiast, przyzwyczajeni do respektowania pewnych przepisów, uznają je za niepodważalne, w sytuacji zaś, kiedy jest to możliwe, starają się mieć wpływ na istotne dla nich decyzje. Pewna grupa młodzieży może nie liczyć się (w sposób jawny lub ukryty) z decyzjami dorosłych, a swoje samowolne zachowanie uważać za efekt demokratyczności. Jeszcze inaczej można wyjaśnić to zjawisko działaniami manipulacyjnymi wychowawców. W takim przypadku opiekun jest świadomy swojej autokratycznej postawy, natomiast wychowankowie nie zdają sobie sprawy, że mają do czynienia tylko z pozorami demokracji stworzonymi specjalnie dla nich. Wreszcie młodzieży w tym wieku (rozwojowy okres buntu) trudno zaakceptować, że ktoś inny praktycznie bez ich udziału decyduje w sprawach bezpośrednio ich dotyczących. Może być to więc skutek myślenia życzeniowego bądź niedopuszczanie do siebie przekonania, że jest się całkowicie podporządkowanym autorytarnym decyzjom.

Odwrotna rozbieżność opinii, tzn. wychowanek twierdzi, że sposób podejmowania decyzji dotyczących jego spraw jest autokratyczny, a jego wychowawca deklaruje postawę demokratyczną, była charakterystyczna dla 42 interakcji. Dla niektórych młodych badanych, wrażliwych na punkcie własnej niezależności i samodzielności, np. forsowanie swojej opinii w jakiejś kwestii przez opiekuna może być przejawem jego autorytaryzmu. Konieczność respektowania pewnych przepisów regulujących życie domu dziecka, niekoniecznie lubianych czy akceptowanych przez wychowanków (np. różnorakie dyżury) i w związku z tym tworzących sytuację przymusu, może sprawić, że człowiek, którego zadaniem jest kontrola realizacji tych przepisów, zostanie ze względu na swoją funkcję uznany za autokratę. Cechy systemu czy roli są w tym momencie przenoszone na wychowawcę. Część wychowawców ponadto zapewne sądzi, że demokratyczny sposób podejmowania decyzji jest zgodny z propagowanym w pedagogice modelem wychowania i dlatego powinien być cechą deklarowanego stylu. Jednak przekonanie o powinności czegoś nie zawsze uruchamia idące w tym kierunku działania, młodzież natomiast odbiera nie samo istnienie wartości uznawanych, lecz ich konkretną realizację. Poza tym zdarzają się sytuacje, w których decyzja ma charakter czy konsekwencje o charakterze bardziej ogólnym, chociaż dotyczy także konkretnego wychowanka (np. konieczność

eliminacji niekorzystnego wpływu na młodszych) i wtedy jego współudział może zostać ograniczony. Bywa i tak, że demokratyczny wychowawca jest stawiany przez wychowanków w sytuacji przymusu czy konieczności podporządkowania się ich decyzjom, a jeżeli tego nie robi, jest uznawany za autokratę (np. próby przedłużania dyskoteki, podczas gdy godzina jej zakończenia była przedtem wspólnie uzgodniona). Prawdopodobne jest również to, że pewna grupa młodzieży utożsamia sposób podejmowania decyzji z jej treścią, podczas gdy demokratyczne decydowanie nie oznacza jeszcze, że każdy jej efekt będzie zgodny z pragnieniem danego wychowanka. W rezultacie wychowawca może zostać oceniony jako autokrata.

Dosyć interesująco układają się także w ocenie omawianej kategorii opinie zgodne. Występują łącznie w 37% interakcji. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na bardzo ciekawe zjawisko rozłożenia sądów w konkretnych interakcjach. Mianowicie, w 98 (44%) interakcjach wychowankowie uznali swoich wychowawców za takich, którzy decyzje dotyczące swoich podopiecznych podejmują wspólnie z nimi. Jak już wspomniałam, 86 interakcji to takie, w których obok cytowanej powyżej opinii młodych występuje przeciwstawna ocena partnerów – wychowawców. A więc prawie wszyscy wychowankowie, którzy określili swoich opiekunów jako demokratów, znajdują się w interakcjach, w których ci opiekunowie uważają się za autokratów. Tylko w 12 interakcjach (5%) mamy zgodne opinie obydwu partnerów podkreślające demokratyczny sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka. Jest to bardzo ciekawa sytuacja, świadcząca być może o tym, że tylko w tych 12 interakcjach istnieje naprawdę demokratyczny i jednocześnie satysfakcjonujący obie strony proces podejmowania decyzji ważnych dla wychowanka i jego partnera.

Poza tymi 12 interakcjami, w których i opiekun, i podopieczny wskazują zgodnie na demokratyczną drogę rozstrzygania ważnych kwestii, mamy jeszcze 71 interakcji (32%) charakteryzujących się także tożsamymi (w zakresie omawianej kategorii) opiniami obydwu partnerów. Jest to czwarta i ostatnia możliwość układu ocen, mianowicie zarówno wychowawca, jak i wychowanek twierdzą, że decyzje podejmowane są w sposób autokratyczny przez wychowawcę. A więc blisko $\frac{1}{3}$ młodzieży zgodnie z charakterystyką dokonaną i przez nich, i ich opiekunów praktycznie nie ma wpływu na decyzje podejmowane w ich sprawach. Wynika to z założeń wychowawczych dorosłych, które są z kolei jednoznacznie odbierane przez wychowanków. Wydaje się, iż totalny charakter instytucji domu dziecka bardzo sprzyja tworzeniu i utrwalaniu autokratycznego sposobu podejmowania decyzji. Jest to postawa ułatwiająca pracę wychowawczą wszystkim opiekunom akceptującym zbliżone do koszarowych zasady komunikacji z wychowankami.

Drugą kategorią stylu, w ocenie której dominują opinie przeciwstawne, jest poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka. Aż w 114 interakcjach (51%) istnieje rozbieżność sądów polegająca na tym, że wychowawca ocenia swój poziom wymagań jako wysoki, a jego młody partner twierdzi, że jest on niski. Jak wytłumaczyć taką kontrastowość opinii? Przypuszczalnie pewna grupa opiekunów mierzy poziom wymagań stopniem ich realizacji przez młodzież. Jeżeli wychowankowie nie spełniają stawianych im wymagań, oznacza to, że są one dla nich za wysokie. Tak naprawdę nie określa to jednak poziomu wymagań, lecz raczej daje wyobrażenie o stosunku młodych do treści wymagań. „Im się nawet nie chce pościelić łóżek i zamieść, to po co im proponować podnoszenie estetyki wnętrza, które użytkują” (wychowawca z czteroletnim stażem). Takie opinie, wyrażane w podobny sposób o różnych obszarach stawiania i realizacji wymagań, były bardzo często artykułowane przez wychowawców w trakcie wywiadów uzupełniających. Ale jeżeli nie są spełniane wymagania podstawowe (np. porządkowe), bo czynności te są uważane za nudne, nie oznacza to bynajmniej, że stawiane w tym względzie oczekiwania są za trudne dla młodzieży. Niektórzy wychowawcy są przekonani, że kiedy bezwzględnie wymagają od swoich podopiecznych przestrzegania wszelkich regulaminów wyznaczających zasady funkcjonowania dziecka w placówce, to świadczy to o wysokim poziomie wymagań. Koncentracja na tym obszarze dla młodzieży jest jednak pewnym zawężeniem pracy wychowawczej i odbierają ją jako niski, przedmiotowy poziom wymagań. Deklaratywność powyższa może również wynikać z określonego pojmowania roli zawodowej, której dobre wykonywanie zakłada konieczność stawiania relatywnie wysokich wymagań.

Młodzież wychowywana w domach dziecka nie żyje w zupełnej izolacji instytucjonalnej. Szkoła, kontakty osobiste, środki masowego przekazu dają wyobrażenie potencjalnego uczestnictwa w świecie, do życia w którym wychowanie placówkowe nie przygotowuje, bo tego typu aktywności nie są przewidywane. Stąd u bardziej refleksyjnych młodych osób może powstać przekonanie, że tak naprawdę stawiane im wymagania są raczej niskie.

Odwrotną rozbieżność opinii, tzn. wychowawca ocenia swój poziom wymagań wobec wychowanka jako niski, a jego partner ocenia go jako wysoki, spotykamy tylko w 12 interakcjach (5%). Być może to są właśnie te przypadki, w których wychowankowie nie realizują nawet zupełnie podstawowych wymagań, ponieważ jest to albo za trudne, albo uznane za niekonieczne. Możliwe jest także, że część młodzieży odmawia opiekunom prawa stawiania oczekiwań, tym samym uznając je za założenia za zbyt wygórowane. W ¼ wszystkich interakcji obydwaj partnerzy są zgodni, że wymagania stawiane młodzieży są niskie. Wychowawcy prawdopodobnie sądzą tutaj, że problemy, jakie

napotykać w egzekwowaniu najprostszych wymagań, obniżają możliwy ich pułap, wychowankowie natomiast dostrzegają zakres i treść oczekiwań i obiektywnie oceniają je jako niskie. W 29 kolejnych interakcjach opinie na temat omawianej kategorii stylu są również zgodne, ale tutaj obydwaj partnerzy uznają poziom wymagań stawianych wychowankowi za wysoki. Są to przypuszczalnie te interakcje, w których wychowawcy bądź w stosunku do wybranych wychowanków, bądź zgodnie z założonym programem wychowawczym starają się maksymalizować swoje oczekiwania, podnosząc ich poziom i zwiększając zakres oraz usiłując przezwyciężyć ograniczenia wynikające z jednej strony ze specyficznego środowiska wychowawczego, a z drugiej – z możliwości i chęci tych, do których są kierowane. Młodzież widzi to odmienne podejście do nich i bez względu na to, czy jest w stanie sprostać tym wyższym wymaganiom, czy nie, porównując je do innych, stawianych np. ich kolegom spoza grupy, trafnie ocenia je jako wysokie. Na zakończenie muszę dodać, że do powyższej interpretacji wykorzystałam w dużym stopniu materiały z rozmów przeprowadzanych z wychowawcami.

Analiza wyników badań przeprowadzona w tym rozdziale upoważnia do sformułowania dwóch następujących ustaleń:

1. Najbardziej zgodne opinie partnerów interakcji wychowawczej związane są z oceną częstości nagradzania. Aż w 77% interakcji wychowawca i wychowanek twierdzą, że nagrody są często stosowaną metodą wychowawczą.
2. Najczęstsza przeciwstawność ocen występuje w ocenie poziomu wymagań wychowawcy wobec wychowanka, w następującym kierunku: wychowawca twierdzi, że poziom wymagań jest wysoki, a wychowanek – że niski (51% interakcji), oraz w ocenie sposobu podejmowania decyzji. Dość nieoczekiwane okazało się, że często w sytuacji, kiedy wychowawca określa swój sposób decydowania jako autokratyczny, wychowanek twierdzi, że opiekun podejmuje decyzje w sposób demokratyczny (39% interakcji).



Nastawienie emocjonalne do kontynuowania interakcji wychowawczej

Ważną z pedagogicznego punktu widzenia zmienną w moich badaniach jest nastawienie do kontynuowania interakcji wychowawczej. Badani wychowankowie mogli wyrazić chęć kontynuacji interakcji z dotychczasowym wychowawcą bądź niechęć do dalszej współpracy z pedagogiem. Z badanych 223 interakcji w 133 (60%) młodzież chce kontynuować współpracę z dotychczasowym wychowawcą, a w 86 (39%) wychowankowie pragną go zmienić. Sprawdzono, czy pozytywne bądź negatywne nastawienie do kontynuowania interakcji wychowawczej jest związane ze stylem wychowania deklarowanym przez opiekuna bądź percepcją tego stylu przez wychowanków.

Zaczęłam od poszukiwania zależności pomiędzy nastawieniem do kontynuowania interakcji z opiekunem a charakterystykami kategorii stylu wychowania dokonanych przez wychowawców³.

Tabela 18. Współzależność nastawienia wychowanka do kontynuowania interakcji i samooceny kategorii stylu wychowania przez wychowawcę

Opinie wychowanków	Oceny kategorii stylu przez wychowawców
Nastawienie wychowanka do kontynuacji interakcji wychowawczej	Stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka $\chi^2 = 11,476$; $V = 0,25$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem $\chi^2 = 5,556$; $V = 0,16$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka $\chi^2 = 11,162$; $V = 0,29$; $df = 1$; $p < 0,05$
	Częstość karania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 5,664$; $V = 0,16$; $df = 1$; $p < 0,05$

χ^2 został obliczony przy wykorzystaniu poprawki Yatesa

³ Pełne tabele obrazujące współzależności ocen znajdują się w nieopublikowanej wersji pracy doktorskiej autorki w Bibliotece Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Okazało się, że istnieje współzależność pomiędzy nastawieniem wychowanka do kontynuowania interakcji a deklaracją wychowawcy określonego stosunku emocjonalnego do niego. Związek jest istotny statystycznie, ale jego siła niebytu duża. Oczywiście jest tutaj, że na kontynuowaniu interakcji wychowawczej zależy głównie tym wychowankom, co do których wychowawcy określają swój stosunek emocjonalny jako pozytywny. Jednak $\frac{1}{5}$ młodych, nawet kiedy opiekunowie deklarują pozytywny stosunek emocjonalny do nich, nie chce kontynuować interakcji wychowawczej. To najprawdopodobniej ci, którzy nie odczuwają deklarowanych przez dorosłego pozytywnych emocji.

To, jak wychowawcy oceniają swój poziom kontroli, jest również współzależne z tym, czy wychowankowie chcą, czy nie chcą pozostać z nimi w interakcji wychowawczej. Związek, choć istotny statystycznie, jest niski i jego siła jest również mała. Prawie $\frac{2}{3}$ badanych, którzy pragną podtrzymać istniejącą interakcję wychowawczą, to podopieczni tych pedagogów, którzy określają swój poziom kontroli jako niski. Natomiast jeżeli dorośli partnerzy interakcji uważają, że silnie kontrolują swych wychowanków, to połowa ich podopiecznych chce podtrzymać interakcję, a połowa chciałaby zmienić swojego opiekuna.

Istnieje również wzajemna zależność pomiędzy nastawieniem do kontynuowania interakcji wychowawczej a opinią wychowawców określającą ich sposób podejmowania decyzji. Wartości χ^2 i V nie są zbyt wysokie, co oznacza, że siła związku nie jest duża. Rozkład liczbowy interakcji jest natomiast bardzo ciekawy. Ponad połowa wychowanków, których opiekunowie uważają się za autokratycznych przy podejmowaniu decyzji, chce kontynuować interakcje wychowawcze. Należy tu jednak pamiętać o wysokiej rozbieżności w ocenach młodzieży i dorosłych na temat postaw przy podejmowaniu decyzji. Jednocześnie bowiem zdecydowana większość wychowanków, których opiekunowie oceniają swój sposób decydowania jako demokratyczny, również pragnie podtrzymać kontakt wychowawczy. Wydaje się więc, że opinia wychowawców na temat ich sposobu decydowania nie reguluje jednoznacznie nastawienia wychowanków do dalszego współdziałania w procesie wychowania.

Analiza statystyczna nie wykazała związku między nastawieniem do kontynuowania interakcji wychowawczej a opinią opiekunów określającą ich poziom wymagań wobec wychowanków. Wydaje się, że wspomniana już wielokrotnie dysproporcja w ocenach tej kategorii stylu przez obydwie badane grupy może być przyczyną braku wzajemnej zależności.

Nie można również stwierdzić istnienia współzależności pomiędzy nastawieniem wychowanków do dalszej współpracy z opiekunem a częstością nagradzania przez niego podopiecznych, ponieważ – jak już wspomniałam – wszyscy badani wychowawcy uważają się za często stosujących nagrody.

Ostatnia uchwycona współzależność występuje pomiędzy nastawieniem wychowanków do kontynuowania interakcji wychowawczej a opinią opiekunów określającą częstość karania podopiecznych. Wartości χ^2 i V są tu bardzo małe, a więc badany związek, choć istotny statystycznie, jest niewielki. Wydaje się, że częste karanie różnicuje w sposób widoczny nastawienie do kontynuowania interakcji wychowawczej. Natomiast, jak wskazują dane wychowanków, których opiekunowie określają się jako rzadko karcący, zdecydowana ich większość chce podtrzymać istniejący kontakt wychowawczy.

Opisane już wcześniej rozbieżności w opiniach wychowawców i wychowanków pozwalają przypuszczać, iż ważnym korelatem nastawienia do kontynuowania interakcji wychowawczej może być percepcja stylu wychowania przez młodzież. W następnej kolejności będą więc analizowane opinie badanych wychowanków charakteryzujące styl wychowania opiekunów.

Tabela 19. Współzależność nastawienia wychowanka do kontynuowania interakcji i postrzegania przez niego kategorii stylu wychowania wychowawcy

Opinie wychowanków	Oceny kategorii stylu przez wychowanków
Nastawienie wychowanka do kontynuacji interakcji wychowawczej	Stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka $\chi^2 = 44,179$; V = 0,45; df = 1; p < 0,05
	Poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem $\chi^2 = 36,142$; V = 0,41; df = 1; p < 0,05
	Sposób podejmowania decyzji dotyczących wychowanka $\chi^2 = 39,615$; V = 0,41; df = 1; p < 0,05
	Postrzeganie poziomu wymagań wobec wychowanka $\chi^2 = 33,30$; V = 0,39; df = 1; p < 0,05
	Częstość nagradzania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 38,266$; V = 0,42; df = 1; p < 0,05
	Częstość karania wychowanka przez wychowawcę $\chi^2 = 38,724$; V = 0,42; df = 1; p < 0,05

χ^2 został obliczony przy wykorzystaniu poprawki Yatesa

Dominująca grupa (43%) osób chcących kontynuować interakcję wychowawczą jednocześnie postrzega pozytywny stosunek emocjonalny opiekuna, a 27% tych, którzy oceniają, że emocjonalny stosunek wychowawcy jest negatywny, chciałoby zmiany. Dane te potwierdzają całą psychologiczną i pedagogiczną wiedzę, podkreślając wagę pierwszej kategorii stylu. Jeżeli wychowanek pragnie przerwać istniejącą interakcję wychowawczą, to trudno spodziewać się sukcesów w procesie jego socjalizacji. Ciekawe jest jednak, że wartości

χ^2 i V są tu dużo wyższe niż te, które mierzą związek pomiędzy nastawieniem do kontynuowania interakcji wychowawczej a percepcją stosunku emocjonalnego opiekunów przez wychowanków. Wynika z tego, że chęć czy niechęć młodzieży do dalszych kontaktów wychowawczych jest bardziej skorelowana z odbiorem stosunku emocjonalnego wychowawcy niż z jego osobistą deklaracją o własnym nastawieniu emocjonalnym do wychowanka. Wielu badaczy (Dubin, Dubin 1956; Hofman, Lippitt 1970; Zaborowski 1976) wskazuje, że percepcja aktywności wychowawczej dorosłych jest czynnikiem niezwykle istotnym i często dopiero jego dokładna analiza pozwala na uchwycenie ważnych korelacji pomiędzy oddziaływaniami wychowawczymi a zachowaniami dzieci.

To, jak wychowanek postrzega poziom kontroli wychowawcy, jest także współzależne z jego nastawieniem do kontynuowania interakcji wychowawczej. Odbiór wysokiego poziomu kontroli u opiekuna współwystępuje z niechęcią do podtrzymania interakcji z nim, natomiast odbiór niskiego poziomu kontroli koreluje z pragnieniem kontynuowania interakcji.

Współzależna z nastawieniem wychowanka do kontynuowania interakcji wychowawczej jest również percepcja sposobu podejmowania decyzji jego dotyczących. Najwięcej młodych partnerów chce kontynuować interakcję wychowawczą wtedy, gdy dorosły jest odbierany jako decydent demokratyczny. Kiedy jednak wychowankowie postrzegają sposób podejmowania decyzji jako autokratyczny, tylko nieznaczna większość woli nie kontynuować interakcji wychowawczych. Tę ostatnią zależność warto może porównać z prezentowanymi już danymi obrazującymi zależność pomiędzy percepcją stosunku emocjonalnego opiekunów a odbiorem ich sposobu podejmowania decyzji. Z danych liczbowych wynika, że jest ok. 17% interakcji, w których badana młodzież odbiera pozytywny stosunek emocjonalny wychowawcy przy jednoczesnej percepcji autokratycznego sposobu podejmowania decyzji. Można przypuszczać, analizując równocześnie związek pomiędzy percepcją stosunku emocjonalnego wychowawcy a nastawieniem do kontynuowania interakcji, że ta część młodzieży akceptuje taki rodzaj podejmowania decyzji ich dotyczących i nie jest to czynnik powodujący chęć przerwania interakcji wychowawczej. Ciekawe jest jednak, że musi istnieć pewien odsetek młodzieży, która aprobeuje autokratyczny sposób podejmowania decyzji obserwowany u wychowawcy, odbierając jednocześnie jego negatywny stosunek emocjonalny i mimo to pragnie podtrzymać interakcję wychowawczą. Zależność ta może dotyczyć bardzo niewielkiej liczby wychowanków (poniżej 10%), warto jednak zwrócić uwagę wychowawców, że takie przypadki występują. Mogą to być osoby o bardzo niskiej samoocenie, wysokim poziomie lęku, bierne i dotkliwie odczuwające brak czulej opieki, a jednocześnie same „ofiarujące”

pewien stopień przywiązania. Dostrzeżenie ich w grupie może nie być łatwe i dlatego zwróciłam uwagę na to niewielkie pod względem ilościowym zjawisko.

Kolejny uchwycony związek między badanymi zmiennymi to współzależność nastawienia do kontynuowania interakcji wychowawczej i postrzegania poziomu wymagań wychowawcy wobec wychowanka. Kontakt z wychowawcami pragną podtrzymać przede wszystkim ci wychowankowie, którzy poziom wymagań opiekunów wobec nich uważają za niski. Ale jednocześnie warto zaznaczyć, że w 65% interakcji, w których młodzież nie chce kontynuować kontaktów z wychowawcami, poziom wymagań również jest oceniony jako niski. Rozkład taki warunkowany jest prawdopodobnie podkreślanym już wielokrotnie faktem niskiej oceny poziomu wymagań wychowawców przez młodzież.

To, czy badani wychowankowie chcą kontynuować interakcję wychowawczą, jest również zależne od postrzegania częstości stosowania nagród i kar wobec nich. Zdecydowana większość wychowanków postrzegających swoich opiekunów jako często nagradzających pragnie kontynuować interakcję wychowawczą z nimi. Natomiast wśród tych relacji, w których młodzież chce przerwać współpracę ze swoimi wychowawcami, jest względnie zrównoważona liczba tych, w których percypowane jest częste bądź rzadkie stosowanie nagród. Z kolei wychowawców chcą zmienić przede wszystkim ci wychowankowie, którzy czują się często karani. Wśród młodzieży pragnącej zmiany istniejącej interakcji jest dużo więcej tych, którzy twierdzą, że są często karani. Nie jest to wynik zaskakujący.

Warto również sprawdzić, czy istnieje związek pomiędzy nastawieniem do kontynuowania interakcji wychowawczej a określonym przez wychowawcę jego stylem opisanym w skonstruowanej typologii.

Tabela 20. Współzależność nastawienia wychowanków do kontynuowania interakcji wychowawczej a style wychowania deklarowane przez wychowawców

Opinie wychowanków	Style wychowania – opinie wychowawców								
Nastawienie do kontynuowania interakcji wychowawczej	1	2	3	4	5	6	7	Inne	Razem
Tak	38	22	34	18	8	6	4	3	133
Nie	27	29	7	11	4	2	3	3	86
Brak danych		2		1				1	4
Razem	65	53	41	30	12	8	7	7	223

$$\chi^2 = 13,923; V = 0,27; df = 1; p < 0,05$$

χ^2 został obliczony przy wykorzystaniu poprawki Yatesa

Z rozkładu danych dotyczących czterech dominujących stylów wychowania deklarowanych przez wychowawców wynika, że najwięcej młodzieży chce kontynuować interakcję, gdy wychowawca w swojej opinii reprezentuje styl 3 – 34 na 41 interakcji, następnie (przewaga minimalna) styl 4 – 18 interakcji na 30 i styl 1 – 38 na 65 interakcji. Wszystkie te style cechują się pozytywnym stosunkiem emocjonalnym wychowawcy do wychowanka, wysokim poziomem wymagań i częstym nagradzaniem. Styl 3, dominujący jeśli chodzi o pozytywne nastawienie do kontynuowania interakcji, w przeciwieństwie do dwóch pozostałych charakteryzuje się demokratycznym sposobem podejmowania decyzji dotyczących wychowanka, niskim poziomem kontroli i – w przeciwieństwie do 4 stylu – rzadkim karaniem.

Negatywne nastawienie do kontynuowania kontaktu występuje przede wszystkim w tych interakcjach, w których wychowawca w swojej opinii reprezentuje styl 2. Podstawowym czynnikiem odróżniającym go od wyżej wspomnianych stylów jest negatywny stosunek emocjonalny do wychowanka. Po wszystkim, co napisałam już na temat tej pierwszej kategorii stylu, niechęć młodzieży jest tu całkiem zrozumiała. Wśród interakcji, w których wychowawca reprezentuje styl 1, w 27 interakcjach na 65 młodzież pragnie przerwać interakcję. Opierając się na poprzednich wynikach, można stwierdzić, że prawdopodobnie wynika to z przyjętego tu autokratycznego sposobu podejmowania decyzji. W 11 interakcjach na 30, w których wychowawca reprezentuje styl 4, młodzi partnerzy nie chcą kontynuować interakcji. Tu, podobnie, przyczyną tego faktu może być autokratyczny sposób decydowania, a także częste karanie.

Nie udało się obliczyć χ^2 dla zbadania związku pomiędzy nastawieniem do kontynuowania interakcji wychowawczej a charakterystyką stylu partnera w interakcji przez wychowanków ze względu na założenia statystyczne wykorzystywanej metody. Tabela 21 przedstawia więc jedynie rozkład danych przy analizie tych dwóch zmiennych.

Tabela 21. Nastawienie wychowanków do kontynuowania interakcji wychowawczej a style wychowania opisywane przez wychowanków

Opinie wychowanków	Style wychowania – opinie wychowanków												
Nastawienie do kontynuowania interakcji wychowawczej	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Tak	44	4	2	9	9	5	12	6	6	10	9	9	3
Nie	1	16	15	7	7	11	2	8	8	1	2	1	7
Razem	45	20	17	16	16	16	14	14	14	11	11	10	10

Wyraźnie widać, że jeżeli wychowawca w typologii wychowanków reprezentuje styl 1, to tylko w jednej interakcji na 45 wychowanek nie chce jej kontynuować. Zdecydowana dominacja pozytywnego nastawienia do dalszych kontaktów wychowawczych wiąże się tu z pozytywnym stosunkiem emocjonalnym do wychowanka, niskim poziomem kontroli nad nim, demokratycznym sposobem podejmowania decyzji jego dotyczących, niskim poziomem wymagań wobec niego, częstym nagradzaniem i rzadkim karaniem. Jest to oczywiście jak najbardziej zgodne z poprzednimi rozważaniami i analizami.

W interakcjach, w których wychowankowie spostrzegają u swoich opiekunów styl oznaczony jako 7, 10, 11 i 12, także zdecydowana większość młodych partnerów pragnie kontynuować interakcję wychowawczą. Styl 10 od 7 różni się wyłącznie częstością karania i autokratycznym decydowaniem, od 11 – wyłącznie autokratycznym sposobem decydowania, natomiast od 12 – wysokim poziomem kontroli i częstym karaniem.

Wychowankowie w większości nie chcą kontynuować interakcji wychowawczej, kiedy postrzegają, że ich dorośli partnerzy cechują się w działaniu wychowawczym stylem 2, 3, 6, 8 i 13. Wszystkie te style, z wyjątkiem 13, charakteryzują się negatywnym stosunkiem emocjonalnym do podopiecznego, a z wyjątkiem 8 – wysokim poziomem kontroli. Wszystkie charakteryzuje częste karanie. Największą niechęć u wychowanków budzi styl 2 i 3 (różnią się one między sobą tylko poziomem wymagań) – oba charakteryzują się rzadkim nagradzaniem wychowanka przy częstym karaniu go (jest to również cecha odróżniająca te dwa style od wszystkich innych wyróżnionych w typologii). Wyniki te są prostym następstwem prawidłowości sygnalizowanych już we wcześniejszych analizach.

Wyniki przedstawione w tym rozdziale skłaniają do sformułowania następujących konkluzji:

1. Nastawienie wychowanków do kontynuowania interakcji jest wysoce współzależne z percepcją przez wychowanków postaw opiekunów związanych ze wszystkimi kategoriami stylu. Jednak największe znaczenie ma odbiór stosunku emocjonalnego wychowawcy.
2. Nastawienie do kontynuowania interakcji koreluje również z samoopisami dokonanymi przez wychowawców, ale wartości statystyczne są tu zdecydowanie niższe.
3. Jeśli wychowankowie postrzegają, że styl cechuje negatywny stosunek emocjonalny do nich, wysoki poziom kontroli, a zwłaszcza częste karanie przy rzadkim nagradzaniu, pragną przerwać istniejącą interakcję wychowawczą.

4. Jeśli wychowawcy, oceniając swój styl, podkreślają negatywny stosunek emocjonalny, autokratyczny sposób decydowania bądź częste karanie, ich podopieczni nie chcą z nimi dalej współpracować.

Podsumowując rozważania nad stylami wychowania, chciałabym jeszcze dodać, że – jak wykazała analiza statystyczna – ani płeć, ani wiek badanych wychowanków i wychowawców nie ma żadnego wpływu ani na charakterystykę stylów wychowania, ani na nastawienie emocjonalne do kontynuowania interakcji wychowawczej.



Samooceny i standardy osobiste badanych wychowanków

Analizę samoocen i standardów osobistych wychowanków domów dziecka zacznę od sprawdzenia, jak układały się średnie rang przypisanych twierdzeniom w obydwu sortowaniach. Ponieważ każdemu twierdzeniu badani mogli przyznać od 0 do 8 punktów, łatwo obliczyć, że średnia przy rozkładzie normalnym wynosi 4. Odchylenia od tej wartości będą więc odchyleniami od rozkładu normalnego, co pozwoli stwierdzić, które twierdzenia otrzymały łącznie najwyższą sumę rang, czyli które w ocenie młodzieży bądź najlepiej ją charakteryzują (pierwsze sortowanie), bądź określają najbardziej przez nich pożądane standardy (drugie sortowanie). Analogicznie, najniższe średnie będą oznaczały najniższą sumę rang przypisaną tym twierdzeniom, które według badanych nie stanowią ich cech czy nie odnoszą się do nich, albo tym, których treść nie stanowi przedmiotu ich pragnień czy aspiracji.

Poniższe zestawienie przedstawia najwyższe i najniższe wartości średniej rang dla puli twierdzeń, które badani sortowali według kryterium „Jaki/jaka jestem”. Za wysokie uznałam tu średnie, które osiągnęły wartość powyżej 4,500, za niskie – poniżej 3,500. Twierdzenia uszeregowane są w zależności od wysokości średnich rang, od najwyższej do najniższej.

Tabela 22. Twierdzenia Q-sort, samooceny – najwyższe średnie

Treść twierdzenia	Średnia
Słucham rad innych, ale decyduję sam	5,109
Jestem sprytny	4,984
Zależy mi na tym, aby być lubianym	4,963
Z reguły podejmuję decyzje samodzielnie	4,953
Koledzy i koleżanki lubią mnie i chętnie przebywają w moim towarzystwie	4,914
Cieszę się sympatią otoczenia	4,789

Treść twierdzenia	Średnia
Jestem sprawiedliwy	4,633
Proszę o pomoc, kiedy sam nie mogę sobie poradzić	4,623
Jestem miły i serdeczny dla otoczenia	4,617
Jestem dobry	4,609
Jeżeli mogę, wolę się obywać bez pomocy innych	4,539
Zawsze korzystam z rad osób bardziej doświadczonych	4,516

Tabela 23. Twierdzenia Q-sort, samooceny – najniższe średnie

Treść twierdzenia	Średnia
Jestem dobrym organizatorem	3,492
Jestem zazwyczaj niedoceniany przez otoczenie	3,469
Często występuję z różnoraką inicjatywą	3,398
Innym wszystko udaje się lepiej niż mnie	3,334
Jestem mądrzejszy od innych	2,997
Czuję się samotny wśród moich obecnych kolegów	2,938
Jestem nieszczęśliwy i wszyscy powinni się z tym liczyć	2,367
Chyba jestem głupszy od innych	2,273
Jestem egoistą	1,508

Drugie kryterium sortowania stanowiła odpowiedź na pytanie „Jaki/jaka chciałbym/chciałabym być”. Im wyższa średnia, tym bliższa pragnieniom młodzieży była treść twierdzenia. Tym razem po analizie rozkładu za najwyższe uznano średnie, które osiągnęły wartość powyżej 5,000, a za najniższe – poniżej 3,300.

Tabela 24. Twierdzenia Q-sort, standardy osobiste – najwyższe średnie

Treść twierdzenia	Średnia
Jestem inteligentny	5,617
Jestem dobry	5,555
Jestem odważny	5,531
Jestem sprytny	5,523
Jestem miły i serdeczny dla otoczenia	5,313
Jestem silny	5,297
Jestem ambitny	5,273

Tabela 24. cd.

Treść twierdzenia	Średnia
Cieszę się sympatiami otoczenia	5,273
Koledzy i koleżanki lubią mnie i chętnie przebywają w moim towarzystwie	5,250
Jestem sprawiedliwy	5,203
Zależy mi na tym, żeby być lubianym	5,156

Tabela 25. Twierdzenia Q-sort, standardy osobiste – najniższe średnie

Treść twierdzenia	Średnia
Jestem zazwyczaj niedoceniany przez otoczenie	3,281
Innym wszystko udaje się lepiej niż mnie	3,211
Przeważnie nic mi się nie chce robić	3,031
Nie mam przyjaciół	2,961
Często miewam kłopoty, z którymi nie umiem sobie poradzić	2,898
Jestem słabszy fizycznie od innych	2,758
Czuję się samotny wśród moich koleżanek/kolegów	2,320
Jestem nieszczęśliwy i wszyscy powinni się z tym liczyć	2,305
Chyba jestem głupszy od innych	1,969
Jestem egoistą	1,422

Jak wynika z rezultatów sortowania, wychowankowie uważają się za samodzielnie decydujących, sprytnych oraz miłych i lubianych przez otoczenie. Natomiast za najmniej pasujące do nich cechy uznali egoizm, mniejsze lub większe od innych możliwości intelektualne, poczucie bycia nieszczęśliwym, samotnym czy niedocenianym oraz brak przyjaciół. Raczej nie uważają się również za dobrych, pełnych inicjatywy organizatorów życia społecznego. Młodzież podkreśla więc w charakterystyce samych siebie sympatię, jaką cieszy się w otoczeniu. Jest to cecha istotna dla samooceny każdej osoby, ale szczególnego znaczenia nabiera w wieku dorastania, kiedy wartościowaniu podlega przede wszystkim jakość kontaktów z rówieśnikami. Dom dziecka to miejsce, w którym – ze względu na stałe przebywanie w stosunkowo dużej grupie przy jednoczesnej deprivacji potrzeby miłości ze strony rodziców – to, czy jest się lubianym przez otoczenie rówieśników i dorosłych, ma zasadnicze znaczenie. Z jednej strony wyznacza to pozycję w grupie, z drugiej – pozwala na zbudowanie silniejszych więzi emocjonalnych i z rówieśnikami,

i z wychowawcami. Badani uważają się również za samodzielnie decydujących. Jest to prawidłowość rozwojowa przydana wiekowi wychowanków. Wydaje się również, że pozbawieni naturalnej rodzinnej opieki i troski z jednej strony mają świadomość swojego osamotnienia, z drugiej zaś – poczucie większej niezależności, zwłaszcza przy braku akceptacji rygorów domu dziecka. Spryt, który uważają za cechę dobrze ich charakteryzującą, łączy się prawdopodobnie z koniecznością samodzielnego radzenia sobie ze swoimi problemami, jak również z bezkolizyjnym funkcjonowaniem w samej placówce – umiejętnością pogodzenia osobistych norm i potrzeb z wymogami instytucjonalnymi.

Badani twierdzą, że nie cechuje ich egoizm. W warunkach wychowania grupowego opiekunowie prawdopodobnie często podkreślają konieczność dostrzegania potrzeb innych czy koleżeńskej postawy. Z kolei sami wychowankowie wiedzą, że określone egoistyczne zachowania mogą wywołać sprzeciw czy odrzucenie koleżanek i kolegów.

Badani podkreślają też, że pod względem intelektualnym nie są oni lepsi ani gorsi od innych. Ta samoocena wydaje się ciekawa ze względu na widzenie siebie w „obszarze przeciętności” w tej sferze. Być może dorośli wskazują na nie zawsze budujące efekty aktywności intelektualnej młodzieży i część podopiecznych dostrzega własne ograniczenia, w rezultacie uznając, że najbezpieczniej jest uznać się za przeciętnego. Dodatkowego materiału interpretacyjnego dostarczyć może tutaj analiza wyników drugiego sortowania, podobnie jak w przypadku innych cech uznanych przez badanych za niecharakteryzujących ich.

Jacy więc wychowankowie domów dziecka chcieliby być? Za najbardziej pożądaną cechę badana młodzież uznała inteligencję (interesujące byłoby zbadanie, w jakim stopniu łączy ją z umiejętnością uczenia się i nauką szkolną). Cenią także dobroć, odwagę, spryt, uprzejmość i serdeczność, siłę fizyczną, ambicję, miłe kontakty z otoczeniem i sprawiedliwość. W dalszej kolejności badany zależy na byciu pomysłowym, pełnym inicjatywy oraz samodzielnym w decydowaniu. Natomiast w standardach wychowanków nie mieszczą się następujące cechy: autorytatywność kogoś wobec nich, wrażliwość (łączona tu prawdopodobnie z odczuwaniem słabości czy cierpienia), brak inicjatywy, niższa pozycja społeczna czy towarzyska w otoczeniu, lenistwo, brak przyjaciół, kłopoty, słabość fizyczna, samotność i poczucie bycia nieszczęśliwym, mniejsze od innych możliwości intelektualne i przede wszystkim egoizm.

Porównajmy teraz wstępnie obydwie grupy ocen. Treść twierdzeń, jak pisałam, związana była z dziedzinami życia, które młodzież uznała za ważne dla niej. Dlatego też, zgodnie zresztą z przeznaczeniem techniki Q-sort, analizę porównawczą należy oprzeć na obliczeniu poziomym rozbieżności pomiędzy

dwoma sortowaniami w zakresie poszczególnych twierdzeń i grup twierdzeń. Najciekawsze wydaje się sprawdzenie omawianego poziomu rozbieżności pomiędzy samoocenami i standardami dla każdego badanego.

Z dwóch powyższych wyliczeń wynika jedynie, że młodzieży zależy na niezależności i samodzielności, tzn. uważają, że tacy są, i jednocześnie jest to ważny dla nich standard. Podobnie oceniają się jako miłych i lubianych przez otoczenie i stanowi to dla nich istotny standard. Zdecydowanie odrzucają jako swoją cechę egoizm i absolutnie nie chcą takimi być, także poczucie bycia samotnym i nieszczęśliwym uznają za cechę, która ich nie charakteryzuje i nie stanowi dla nich pożądanego standardu. Badani nie uważają się również za mniej mądrych czy zaradnych niż inni i nie chcieliby, żeby było inaczej.

Pierwszą rozbieżność można dostrzec w ocenie własnych chęci i zdolności związanych z inicjatywą i aktywnością społeczną oraz umiejętnością organizowania życia społecznego. Większa część młodzieży nie ocenia się w tym zakresie najwyżej, wskazując jednocześnie, że chciałaby się tymi cechami odznaczać. Prawdopodobnie jest to cecha pożądana i promowana przez wychowawców w domu dziecka, jak również przez nauczycieli w szkole i brak kompetencji w tej dziedzinie może wiązać się z nieprzychylnymi uwagami ze strony dorosłych.

Warto prześledzić również, którym twierdzeniom w sortowaniach przypisywano najczęściej najwyższe, średnie czy najniższe rangi. Najwyższą rangę – 8 – badani przyznali w pierwszym sortowaniu łącznie 44 twierdzeniom (na 50 możliwych). Najczęściej nadawano ją twierdzeniu „Słucham rad innych, ale decyduję sam” oraz twierdzeniu „Jestem silny” i kolejnemu: „Tak naprawdę najlepiej się czuję sam ze swoimi myślami”. Najwyższej rangi nikt nie nadał sześciu twierdzeniom.

Notę równą 7 badani przyznali 48 twierdzeniom. Najczęściej otrzymywały ją twierdzenia „Z reguły podejmuję decyzje samodzielnie” oraz „Często mam kłopoty, z którymi nie umiem sobie poradzić” i wspomniane już „Słucham rad innych, ale decyduję sam”. Ani razu nie przyznano tej rangi dwóm twierdzeniom: „Jestem egoistą” i „Jestem dobrym organizatorem”.

Notę równą 6 otrzymały wszystkie twierdzenia, oczywiście różną liczbę razy (od 1 do 33). Najwięcej wyborów dotyczyło twierdzeń „Zależy mi na tym, by być lubianym” oraz „Jeśli mogę, wolę się obywać bez pomocy innych” i „Cieszę się sympatią otoczenia”.

Średnią rangę 5 nadano wielokrotnie wszystkim twierdzeniom (od 5 do 40 wyborów), oceny są więc bardzo rozłożone. Najczęściej wskazywano twierdzenia „Jestem sprawiedliwy”, „Jestem sprytny”, „Jestem odważny” i „Głupoty innych niewiele mnie interesują”. Średnią rangę równą 4 badani przypisali

również wszystkim twierdzeniom (od 10 do 42 wyborów z dosyć równomiernym rozłożeniem przy największej liczebności w histogramie). Najwięcej „czwórek” otrzymały twierdzenia „Trudno mi wystąpić z jakąkolwiek inicjatywą”, „Jestem miły i serdeczny dla otoczenia”, „Sądzę, że w wielu sytuacjach lepiej sobie radzę niż inni”, a także „Mam dużo inicjatywy i potrafię porwać za sobą innych”.

Ostatnia ze średnich rang, równa 3, również przypisywana była wszystkim twierdzeniom (od 9 do 37 wyborów). Najczęściej tę notę otrzymywały twierdzenia „Często występuję z różnorodną inicjatywą”, „Mam zawsze dużo pomysłów”, „Inni są bardziej lubiani przez kolegów niż ja” i „Inni mają więcej radości w życiu niż ja”.

Pierwsza z niskich rang, równa 2, przypisywana była także wszystkim twierdzeniom. Najczęściej nadawano ją twierdzeniom „Czuję się samotny wśród moich obecnych kolegów”, „Jestem nieszczęśliwy i wszyscy powinni się z tym liczyć” oraz „Innym wszystko udaje się lepiej niż mnie”.

Notę równą 1 badani nadali 48 twierdzeniom. Najczęściej przypisywano ją twierdzeniu „Jestem egoistą”, „Chyba jestem głupszy od innych” i „Nie mam przyjaciół” oraz przytaczanemu już powyżej „Jestem nieszczęśliwy i wszyscy powinni się z tym liczyć”.

Najniższą z możliwych rang, równą 0, młodzież, odnosząc treść twierdzeń do siebie, nadała 41 zdaniom. Najwięcej „zer” otrzymało wspomniane poprzednio twierdzenie „Jestem egoistą”, a następnie „Chyba jestem głupszy od innych” i „Nie mam przyjaciół”. Dalej wskazywane już „Jestem nieszczęśliwy...” oraz „Jestem samotny...”.

W drugim sortowaniu, odbywającym się według kryterium „Jaki/jaka chciałbym/chciałabym być” rangowanie twierdzeń także nie zaburzyło obrazu wynikającego z przedstawianych wcześniej średnich. Najwyższą rangę, równą 8, najczęściej przyznawano twierdzeniom „Jestem odważny”, „Jestem silny” oraz „Sądzę, że w wielu sytuacjach lepiej sobie radzę niż inni”. Tę notę badani nadali łącznie 46 twierdzeniom (pomięli tylko dwa).

Wysoką rangę, równą 7, młodzież przypisywała twierdzeniom „jestem inteligentny”, „Jestem sprytny” i „Jestem miły i serdeczny dla otoczenia”. Omawianą notę badani przyznali 47 twierdzeniom, pomijając trzy, uzyskujące najniższe rangi.

Ostatnią z wysokich not, równą 6, młodzież najczęściej nadawała twierdzeniom „Mam zawsze dużo pomysłów”, „Koleczy i koleżanki lubią mnie i chętnie przebywają w moim towarzystwie” oraz wybieranemu poprzednio „Jestem sprytny”. Warto zaznaczyć, że rangę tę otrzymały wszystkie oznaczone twierdzenia.

Średnią notę, równą 5, najczęściej nadawano wymienionym poprzednio twierdzeniom „Koledzy i koleżanki...”, „Jestem dobrym organizatorem”, „Często wymyślam coś, co podoba się wszystkim” oraz „Jestem sprawiedliwy”. Omawianą rangą oznaczone zostały wszystkie twierdzenia z puli.

Rangą równą 4 najczęściej badani oznaczali twierdzenia „Sądzę, że w wielu sytuacjach lepiej sobie radzę niż inni”, „Jestem bardziej wrażliwy od innych”, „Inni mają więcej radości w życiu niż ja”, a także „Często występuję z różnoraką inicjatywą” i „Mam dużo inicjatywy i potrafię porwać za sobą innych”. Rangą tą oznaczono wszystkie możliwe twierdzenia.

Ostatnia ze średnich not, równa 3, przypisywana była najczęściej twierdzeniom „W ważnych sprawach wolę zostawić decyzję komuś innemu”, „Jestem bardziej wrażliwy od innych”, „Trudno mi wystąpić z jakąkolwiek inicjatywą”, „Innym wszystko układa się gorzej niż mnie” i „Innym wszystko udaje się lepiej niż mnie”. Tę notę przypisywano również wszystkim twierdzeniom.

Niska ranga równa 2 najczęściej nadawana była twierdzeniom: „Kłopoty innych niewiele mnie interesują”, „Jestem słabszy od innych”, „Przeważnie nie chce mi się robić nic ponad to, co muszę”. Pierwsza z niskich rang nadana została przez badanych wszystkim twierdzeniom.

Notę równą 1 młodzież najczęściej przypisywała twierdzeniu „Chyba jestem głupszy od innych” oraz wymienionym poprzednio „Jestem słabszy od innych”, „Jestem nieszczęśliwy i wszyscy powinni się z tym liczyć”. Rangę tę badani nadali łącznie 45 twierdzeniom, pomijając cztery twierdzenia.

Najniższą z możliwych rang, równą 0, najczęściej badani oznaczali podobnie jak w pierwszym sortowaniu twierdzenia „Jestem egoistą” oraz już wymieniane „Chyba nie jestem głupszy od innych”, „Czuję się samotny wśród moich obecnych kolegów” i „Jestem nieszczęśliwy...”. Najniższa ranga przyznana została łącznie 43 twierdzeniom, nikt nie oznaczył nią siedmiu twierdzeń.

Konieczne jest teraz dokładniejsze przyjrzenie się różnicom między pierwszym i drugim sortowaniem. Porównane zostaną wartości obydwu rangowań dla każdego twierdzenia.

Poziom rozbieżności pomiędzy samoocenami i standardami osobistymi można zmierzyć, obliczając różnicę średnich rang nadanych twierdzeniom w obydwu sortowaniach. Im bardziej wartość różnicy (ujemna albo dodatnia) będzie się zbliżała do zera, tym mniejszy będzie poziom rozbieżności między badanymi mechanizmami osobowościowymi. Dla interpretacji wyników istotne jest, czy analizowana różnica ma wartość dodatnią, czy ujemną. Wartość dodatnia oznacza, że przy pierwszym sortowaniu badani wykorzystywali niższe rangi niż przy drugim, tzn. że dana cecha stanowi przedmiot ich aspiracji, pragną, by charakteryzowała ich w większym stopniu niż aktualnie. Natomiast

jeżeli wartość różnicy jest ujemna, to cecha, którą określa treść twierdzenia, w jakimś stopniu cechuje badanych, ale nie stanowi istotnego standardu, czyli nie pragną, by charakteryzowała ich w większym stopniu, a może wcale.

Poniższe zestawienie przedstawia różnicę średnich rang dla wszystkich sortowanych twierdzeń (drugie sortowanie minus pierwsze sortowanie). Wartości uszeregowane są od najmniejszej do największej.

Tabela 26. Różnica między samoocenami a standardami osobistymi – różnice średnich rang między dwoma sortowaniami

Treść twierdzenia	Różnica średnich rang II sortowanie – I sortowanie
Jestem nieszczęśliwy i wszyscy powinni się z tym liczyć	-0,062
Jestem egoistą	-0,085
Innym wszystko udaje się lepiej niż mnie	-0,123
Z reguły podejmuję decyzję samodzielnie	-0,133
Jeżeli mogę, wolę się obywać bez pomocy innych	-0,148
Jestem przeważnie niedoceniany przez otoczenie	-0,188
Zależy mi na tym, by być lubianym	0,193
Mam przeważnie więcej zapału i energii niż inni	0,234
Trudno mi wystąpić z jakąkolwiek inicjatywą	-0,266
Wolę biernie przyglądać się temu, co się wokół mnie dzieje	-0,281
Chyba jestem głupszy od innych	-0,304
Sądzę, że w wielu sytuacjach lepiej sobie radzę niż inni	-0,304
Mam dużo inicjatywy i potrafię porwać za sobą innych	0,305
Koledzy i koleżanki lubią mnie i chętnie przebywają w moim towarzystwie	0,336
W sytuacjach wymagających inicjatywy i energii nie daję sobie rady	-0,343
Trudno jest mi nawiązać nowe znajomości	-0,352
Tak naprawdę najlepiej czuję się sam ze swoimi myślami	-0,367
Kłopoty innych niewiele mnie interesują	-0,367
Często wymyślam coś, co podoba się wszystkim	0,375
Inni są mniej lubiani przez kolegów niż ja	-0,383
Zawsze korzystam z rad osób bardziej doświadczonych	-0,383

Tabela 26. cd.

Treść twierdzenia	Różnica średnich rang II sortowanie – I sortowanie
Jestem bardziej wrażliwy od innych	-0,414
Zawsze liczę tylko na siebie	0,446
Cieszę się sympatią otoczenia	0,484
Jestem sprytny	0,539
Nie znoszę, gdy ktoś mi się sprzeciwia	-0,570
Jestem sprawiedliwy	0,570
Nie mam przyjaciół	-0,602
Słucham rad innych, ale decyduję sam	-0,609
Często występuję z różnorodną inicjatywą	0,610
Czuję się samotny wśród moich obecnych kolegów	-0,618
Proszę o pomoc, kiedy sam nie dam sobie rady	-0,633
Jestem uprzejmy dla otoczenia	0,633
Mam zawsze dużo pomysłów	0,680
Inni mają więcej radości w życiu niż ja	-0,695
Jestem miły i serdeczny dla otoczenia	0,695
Przeważnie nic mi się nie chce robić ponad to, co muszę	-0,719
Nie lubię pracować społecznie	-0,765
W ważnych sprawach wolę zostawić decyzję komuś innemu	-0,779
Często miewam kłopoty, z którymi nie umiem sobie poradzić	-0,788
Jestem ambitny	0,851
Sądzę, że inni mają więcej szczęścia w życiu	-0,875
Jestem słabszy od innych	-0,937
Jestem dobry	0,945
Jestem dobrym organizatorem	1,047
Nie lubię, gdy ktoś narzuca mi swoją wolę	-1,094
Jestem inteligentny	1,117
Jestem odważny	1,141
Jestem silny	1,188
Jestem mądrzejszy od innych	1,195

Jak wynika z powyższego zestawienia, najmniejsza rozbieżność pomiędzy samoocenami a standardami osobistymi badanych dotyczy twierdzeń o charakterze negatywnym: „Jestem nieszczęśliwy i wszyscy powinni się z tym liczyć” i „Jestem egoistą”. Są to, jak pamiętamy, treści twierdzeń, które w obydwu sortowaniach otrzymały najniższe rangi. Niewielka dysproporcja pomiędzy analizowanymi mechanizmami związana jest również z cenionymi postawami samodzielności i zaradności. Te twierdzenia otrzymały w sortowaniach najwyższe rangi. Podobnie niewielkie rozbieżności dotyczą samoocen i standardów związanych z oceną kontaktów z otoczeniem oraz własnej energii, aktywności czy inicjatywy społecznej.

Interesujące wydaje się, że np. w pierwszych 20 twierdzeniach powyższego wykazu (najmniejsze różnice średnich rang) jest tylko sześć różnic dodatnich, tzn. że w 14 pozostałych przypadkach średnia rang w drugim sortowaniu była mniejsza niż w pierwszym. Oznacza to rozbieżność w następującym kierunku: badani, odnosząc treści twierdzeń do oceny samego siebie i swoich standardów osobistych, uważają, że bardziej odpowiadają one kryteriom „Jaki/jaka jestem” niż kryteriom „Jaki/jaka chciałbym/chciałabym być”. Myślenie o sobie w przyszłości jest oczywiście dla młodych ludzi niełatwe, a część odpowiedzi w pierwszym sortowaniu prawdopodobnie ma charakter życzeniowy. Dodatnia różnica średnich rang dotyczy zawsze twierdzeń o treści zdecydowanie pozytywnej. Warto tu również zwrócić uwagę, że kilka pierwszych twierdzeń o absolutnie najmniejszej różnicy średnich rang to treści, które młodzież albo odrzuca jako niecharakteryzujące ich i niemieszczące się w ich standardach, albo uznaje za swoje podstawowe cechy i najważniejsze standardy. Jest to naturalna konsekwencja dokonanych w obydwu sortowaniach charakterystyk.

Sprawdźmy teraz, których twierdzeń dotyczą największe wartości różnicy średnich rang. Jest to odpowiedź na pytanie, z jaką treścią twierdzeń związane są największe rozbieżności pomiędzy samoocenami a standardami osobistymi badanej młodzieży. Spójrzmy na 10 ostatnich pozycji. Ważnym standardem osobistym jest ambicja. Dodatnia wartość różnicy wskazuje, że badani chcieliby być bardziej ambitni, chociaż w pierwszym sortowaniu nie ocenili swojej ambicji tak nisko (4,422). Omawiany standard jest prawdopodobnie rozwijany w codziennej pracy wychowawczej i stanowi zinternalizowaną lub deklarowaną (też ważne) wartość, do której należy dążyć. Podobnie traktowany jest przez młodzież standard dobroci. Różnica średnich rang jest tu większa i również dodatnia. Jest zupełnie oczywiste, że ta uniwersalna wartość moralna jest także ważnym standardem dla wychowanków domów dziecka. Może też mieć ona dla nich dodatkowe znaczenie, ponieważ większość z nich

niewiele doświadczyła dobroci od swoich najbliższych, a wszyscy marzą, by mieć dobrych, kochających rodziców. Świadomość wagi dobroci jest u nich jakby bardziej dojrzała oraz bezpośrednio i boleśnie związana z ich traumatycznymi przeżyciami.

Pisałam już, jak bardzo badana młodzież podkreśla to, że nie uważa się za nieszczęśliwą, pechową, gorszą od innych. Wprawdzie w pewnym stopniu przyznają, że inni mają więcej szczęścia w życiu, ale zdecydowanie pragną przewyciężyć, zmienić ten stan rzeczy. Jak podkreślają wymienieni przeze mnie badacze: Szymborska, Baran, Kozak, wychowankowie domów dziecka zdecydowanie nie akceptują swojej sytuacji społecznej, często nieracjonalnie wierzą w jej zmianę. Chcą być szczęśliwi jak wszyscy, a położenie, w jakim się znajdują, potęguje to pragnienie.

Młodzież nie uważa się za dobrych i chętnych organizatorów życia społecznego w swoim mikrośrodku, ale wysoka wartość różnicy średnich rang wskazuje tu, że jest to stosunkowo ważny standard osobisty. Można przypuszczać, iż w warunkach wychowania instytucjonalnego wychowawcy kładą nacisk na wdrażanie postawy aktywności społecznej i kształtowanie umiejętności organizatorskich. Niezależnie od tego wpływu młodzi, obserwując funkcjonowanie środowiska, łatwo spostrzegają, że ludzie obdarzeni talentem organizatorskim często mają lepszą bądź dominującą pozycję w grupie, łatwiej wykonują zadania i osiągają sukcesy.

Spora i interesująca rozbieżność między omawianymi mechanizmami dotyczy poczucia niezależności i niechęci do ulegania czyjejś woli. Wartość średniej rang jest tu ujemna. Młodzież twierdzi więc, że nie lubi zewnętrznych autorytetów, którym musi się podporządkować, ale jednocześnie postawa ta nie mieści się w ich standardach. Być może badani buntują się przeciwko aktualnemu autorytarnemu traktowaniu ich albo nie chcą zaakceptować osób stosujących wobec nich zewnętrzny przymus, generalnie nie odrzucając sytuacji podporządkowania się. Prawdopodobnie młodzieży zależałoby na tym, aby mogła sobie samodzielnie wybierać autorytety czy osoby mające prawo decydować o jej losie. Duża rozbieżność pomiędzy samoocenami i standardami występuje w zakresie cech takich jak: siła fizyczna, inteligencja, odwaga i mądrość. Badanym bardzo zależy, aby być silnym, w żadnym wypadku nie słabszym od innych, oraz odważnym. Należy przypuszczać, iż w warunkach życia grupowego cechy te zapewniają wysoką pozycję i poważanie u innych.

Interesujący jest fakt, że badani przykładają tak wielką wagę do inteligencji i pragnienia bycia mądrzejszym innych. Młodzież uważa się raczej

za inteligentną (śr. = 4,500), ale jest to jednocześnie najważniejszy standard osobisty, tak więc różnica rang jest tu bardzo wysoka (1,117). Wychowankowie nie uważają się za mądrzejszych od innych, a chcieliby takimi być – różnica średnich rang osiąga tu najwyższą wartość – 1,195.

Jak wykazali Baran i Kozak, wychowankowie domów dziecka źle czują się w szkole, gdzie oceniają się nisko w roli ucznia, tak najczęściej oceniają ich też nauczyciele. Z jednej strony więc uznanie inteligencji za najważniejszy standard może być wyrazem tęsknoty czy niespełnionych aspiracji intelektualnych. Wiadomo, że wychowankowie są często w szkole gorzej traktowani przez nauczycieli i kolegów, nie zawsze z powodu trudności w nauce czy agresywnego zachowania, ale ze względu na ich sytuację społeczną, a przyjmowanie przez nich nieakceptowanych form zachowania jest następstwem odrzucenia ich przez środowisko szkolne. Z drugiej jednak strony prawdopodobne wydaje się, że badana młodzież nie wiąże inteligencji i chęci bycia mądrzejszym od innych z nauką szkolną. Chodzi tu raczej o umiejętności przystosowania się do nowych, przeważnie trudnych sytuacji, zdolność samodzielnego radzenia sobie z problemami, o których świat dorosłych wychowawców niekoniecznie nawet powinien się dowiedzieć, oraz o mądrość wypływającą z kumulacji doświadczeń życiowych, która sprzyja zapewnieniu sobie jak najlepszej pozycji w środowisku i zapewnia bezpieczne i wygodne funkcjonowanie w roli wychowanka, a później w roli zawodowej czy rodzinnej.

Analizując obydwa sortowania dokonane przez każdego badanego, możemy obliczyć indywidualny poziom rozbieżności pomiędzy samoocenami a standardami osobistymi dla wszystkich biorących udział w badaniu. Za miarę rozbieżności przyjęto poziom współczynnika korelacji Pearsona. Im wyższy współczynnik korelacji pomiędzy obydwoimi sortowaniami, tym mniejsza rozbieżność między analizowanymi mechanizmami osobowościowymi. Obliczono 128 współczynników korelacji. Wartość ich wahała się od $r = 0,0$ (brak liniowej zależności – jeden przypadek) do 0,85. Przedział ten został podzielony na trzy części. Jeżeli współczynnik korelacji Pearsona pomiędzy obydwoimi sortowaniami wahał się od 0 do 0,27, uznałam to za rozbieżność wysoką, jeżeli przyjmował wartości w przedziale 0,28–0,55, poziom rozbieżności określałam jako średni, natomiast gdy osiągnął wartość powyżej 0,56, przyjął, iż pomiędzy badanymi mechanizmami osobowościowymi występuje rozbieżność niska.

Jak widać w tabeli 27, u 54 osób występuje wysoka rozbieżność między samoocenami a standardami osobistymi, u 56 osób mamy rozbieżność średnią, a zaledwie 18 osób charakteryzuje rozbieżność niska.

Tabela 27. Poziom rozbieżności między samoocenami a standardami osobistymi wychowanków

Wartość współczynnika korelacji – r Pearsona				
	0–0,27	0,28–0,55	0,56–0,85	Razem
Liczba osób	54	56	18	128
Poziom rozbieżności	Wysoka	Średnia	Niska	

Jakie są psychologiczne i pedagogiczne konsekwencje takiego stanu rzeczy? Zanim spróbuję odpowiedzieć na to pytanie, skonstruuję jeszcze jedno zestawienie. Wielu badaczy próbowało określić optymalny poziom rozbieżności między samoocenami a standardami osobistymi (Reykowski 1970; Łukaszewski 1977; Kozielecki 1981) i raczej zgodnie określają, iż korelacja taka powinna się wahać od 0,50 do 0,60. Jeżeli teraz porównamy te wartości ze współczynnikami korelacji charakterystycznymi dla naszej grupy badawczej, to wyników nie uznamy za zachwycające.

Tabela 28. Ocena rozbieżności między samoocenami a standardami osobistymi wychowanków

Wartość współczynnika korelacji – r Pearsona				
	0–0,49	0,50–0,60	0,61–0,85	Razem
Liczba osób	103	13	12	128
Poziom rozbieżności	Za wysoka	Optymalna	Za niska	

Tylko 13 osób badanych (10,2%) ma optymalny poziom rozbieżności między samoocenami a standardami osobistymi, aż 103 osoby (80,5%) mają rozbieżność za wysoką i 12 osób (9,4%) rozbieżność za niską. Oczywiście jest więc, że badana młodzież w większości wykazuje pewne zaburzenia osobowościowe. Na podstawie dotychczasowych badań psychologicznych można stwierdzić, że wysoka rozbieżność pomiędzy tymi mechanizmami osobowościowymi prowadzi do ograniczenia aktywności, bierności zwłaszcza w działaniu grupowym, wybierania najprostszych celów, zadowolenia się minimum, oportunistycznym. Cechy te są zasadniczo zgodne z charakterystykami wychowawców opowiadających w rozmowach indywidualnych o swoich podopiecznych. Przeżycia z okresu dzieciństwa miały zasadniczy wpływ na kształtowanie się osobowości późniejszych wychowanków domów dziecka. Proces wychowania toczący się w interakcjach powinien jednak przewyższać dotychczasowe zagrożenia,

zwiększać poczucie własnej wartości i przystosowania, zmniejszać niepewność, przywracać wiarę w możliwość osiągnięcia sukcesów.

Celem tej pracy nie jest badanie i psychologiczna analiza osobowości wychowanków, ale poszukiwanie zależności pomiędzy codzienną praktyką wychowawczą, systemem zachowań wychowawcy wobec wychowanka a treścią jego samoocen i standardów osobistych, a następnie poziomem rozbieżności między tymi strukturami. Jak już pisałam, pulę twierdzeń tworzyło pięć grup (kategorii). Były to:

1. Stosunki koleżeńskie i kontakty z otoczeniem.
2. Samodzielność, zaradność, niezależność.
3. Cechy charakteru.
4. Pomysłowość, inicjatywa, aktywność społeczna.
5. Porównanie z innymi.

Warto przyrzeć się teraz, jakie sumy średnich rang osiągają poszczególne kategorie w obydwu sortowaniach i jaka jest różnica pomiędzy tymi sumami średnich. Ponieważ technika Q-sort oparta jest na rozkładzie normalnym, pozytywna treść twierdzeń była równoważona przez treść negatywną i grupy twierdzeń „powinny” osiągać sumę średnich rang równą 40,0. Wszelkie odchylenia od tego rozkładu mają określoną wartość diagnostyczną i interpretacyjną.

Tabela 29. Porównanie grup twierdzeń – sumy średnich rang

Kategorie Q-sort	I sortowanie	II sortowanie	Różnica sum średnich II sort. – I sort.
Stosunki koleżeńskie i kontakty z otoczeniem	41,987	40,825	-1,161
Samodzielność, zaradność, niezależność	43,794	36,090	-4,803
Cechy charakteru	39,668	46,439	5,660
Pomysłowość, inicjatywa, aktywność społeczna	38,511	39,197	0,686
Porównanie z innymi	36,040	34,547	-1,493

Jak wynika z tabeli 29, w I sortowaniu według kryterium „Jaki/jaka jestem” najwyższą sumę osiągnęła kategoria samoocen dotycząca samodzielności i niezależności oraz zaradności (43,794). Bardzo interesujące jest to, że wartości te nie zajmują istotnego miejsca w standardach badanych (czwarte miejsce spośród pięciu kategorii), gdzie suma średnich wynosi zaledwie 36,090.

Młodzież uważa się więc za niezależną, samodzielnią i zaradną, ale nie deklaruje, że chce taka być. Wygląda na to, że aktualne warunki zmuszają badanych do takiej postawy bądź też dotychczasowe przeżycia ukształtowały tę tendencję i teraz trudno ją wygasić. Niewykluczone też, że nastolatki piętnowane za nieposłuszeństwo czy arogancję, która często może towarzyszyć potrzebie samodzielności i niezależności, na skutek pewnego utożsamienia neguje te wartości, myśląc o swoich standardach. A może badani nie chcą być „aż tak” samodzielnymi, jak musieli być kiedyś w dysfunkcyjnych rodzinach bądź muszą być teraz – przynajmniej w ich mniemaniu – w swojej trudnej społecznie sytuacji. Różnica sum średnich rang pomiędzy samoocenami a standardami wynosi tu -4,803 (ujemna, bo w II sortowaniu są niższe rangi), jest więc dosyć wysoka.

Kategoria stosunki koleżeńskie i kontakty z otoczeniem osiągnęła w I sortowaniu sumę rang 41,987, w II sortowaniu było to 40,825, różnica sum jest więc stosunkowo niewielka (-1,161). Jest to dla badanych ważna kategoria, zarówno samoocen, jak i standardów. Ujemna wartość różnicy wskazuje, że minimalnie mniejszą wartość nadawano treściom tych twierdzeń w II sortowaniu. Jest to zrozumiałe ze względu na wiek badanych, w którym kontakty, zwłaszcza z grupą rówieśniczą, mają zasadnicze znaczenie.

Samooceny dotyczące cech charakteru mają sumę rang 39,668, natomiast kategoria ta jest niezwykle istotna, jeżeli chodzi o standardy badanych (46,439). Jak widać, różnica sum średnich rang jest tu najwyższa z możliwych i wynosi aż 5,660. Pisałam już o tym, jakie cechy charakteru są najważniejsze dla młodzieży. Tu chciałabym zwrócić uwagę na to, że standardy w tym zakresie bardziej niż wychowawcy reguluje chyba grupa rówieśnicza czy sytuacja społeczna wychowanka, zważywszy, że badani cenią spryt, siłę, odwagę i sprawiedliwość.

Następna kategoria to samooceny i standardy dotyczące pomysłowości, przejawiania inicjatywy i aktywności społecznej. Sumy rang w obu sortowaniach różnią się tu w najmniejszym stopniu, zaledwie 0,686 (38,511 – I sortowanie i 39,197 – II sortowanie). Wyniki wskazują na to, że jest to kategoria relatywnie mniej istotna dla badanej młodzieży. Zwłaszcza aktywność w organizowaniu życia społecznego nie cechuje wychowanków. Generalnie ma to na pewno związek z wysoką rozbieżnością między samoocenami i standardami, wskazującą na niepewność siebie, która może być przyczyną bierności. Ta część młodzieży, która nie akceptuje swojego środowiska szkolnego i obecnego miejsca zamieszkania, raczej też nie będzie angażowała się w jego sprawy.

Ostatnia z kategorii jest nietypowa, powstała na skutek tendencji do bezustannego porównywania się z innymi zaobserwowanej w rozmowach z młodzieżą z domów dziecka (w trakcie przygotowywania badań). Wyniki wskazują jednak, że porównywanie to ma miejsce raczej w sferze werbalnej i nie ma

tak wielkiego znaczenia. Porównując się z innymi, w obydwu sortowaniach wychowankowie używali niższych rang przy ocenie innych kategorii. W ich standardach nie pojawia się pragnienie bycia w jakimś zakresie zdecydowanie lepszym od innych (gorszym oczywiście też nie). Różnica sum jest stosunkowo nieduża i wynosi $-1,493$.

Wyróżnione kategorie samoocen i standardów to zmienne, które są w tej pracy traktowane jako zależne, dlatego – jak już wspominałam – najważniejsze dla mnie jest sprawdzenie, czy style wychowania opiekunów i ich odbiór są współzależne z nimi. Badaniu tych zależności poświęcone zostaną kolejne rozdziały rozprawy.

Z omawianych w tym fragmencie analiz wynikają następujące wnioski:

1. Badana młodzież uważa się przede wszystkim za samodzielną, niezależną w działaniu, zaradną i sprytną oraz miłą i lubianą przez otoczenie. Według samoocen nie charakteryzują ich natomiast takie cechy, jak: egoizm, niższe kompetencje intelektualne, samotność, poczucie bycia nieszczęśliwym.
2. Najbardziej pożądane przez wychowanków cechy (ich standardy osobiste) to inteligencja, dobroć, odwaga, spryt, uprzejmość, siła fizyczna, ambicja, miłe oraz serdeczne kontakty z otoczeniem i sprawiedliwość. W standardach badanych nie mieści się natomiast egoizm, autorytatywność wobec nich, bycie wrażliwym, gorsza pozycja społeczna czy towarzyska, brak siły fizycznej, samotność, poczucie bycia nieszczęśliwym, mniejsze od innych możliwości intelektualne.
3. Poziom rozbieżności między samoocenami a standardami osobistymi liczony dla każdego badanego za pomocą współczynnika Pearsona jest dla większości wychowanków bardzo wysoki. Aż 103 badanych (80,5%) cechuje poziom rozbieżności wyższy od uznanego przez psychologów za optymalny.
4. Analiza grup twierdzeń tworzących kategorie samoocen i standardów wykazała, że poziom rozbieżności między obydwojma sortowaniami liczony różnicą sum średnich rang jest najwyższy w zakresie szeregowania cech charakteru, a najniższy, jeśli chodzi o kategorie pomysłowości, przejawiania inicjatywy i aktywności społecznej. Obydwie wskazane grupy twierdzeń mają dodatnią wartość różnicy sum średnich, co oznacza, że wychowankowie w większym stopniu pragną posiadać określone przez treść twierdzeń cechy.
5. Wysoka i ujemna wartość różnicy sum średnich rang w pierwszej grupie twierdzeń świadczy o tym, że choć młodzież uważa się za samodzielną i niezależną oraz zaradną, to nie chce taka być, te cechy nie mieszczą się w jej standardach osobistych. Młodzież zapewne nie jest gotowa na ciężar samostanowienia, jaki musiała i w jakimś stopniu dalej musi dźwigać.



Analiza zależności między stylami wychowania a samoocenami i standardami osobistymi

Analiza głównych zależności między stylami wychowania a dwoma wybranymi mechanizmami osobowościowymi wymagała przyjęcia pewnych porządkujących założeń. Ponieważ przy określeniu stylów wychowania interesowały mnie opinie obydwu badanych grup, przyjęłam, że jedną z badanych zmiennych będą stanowiły interakcyjne zestawienia (styl deklarowany przez wychowawcę i styl odbierany przez pozostającego z nim w interakcji wychowawczej wychowanka). Istnieją opisywane już cztery możliwości układu ocen kategorii stylu – dwie zgodne i dwie przeciwstawne. Drugą zmienną są samooceny i standardy osobiste badanych wychowanków (również poziom rozbieżności między nimi). Zostały one uporządkowane w pięciu grupach twierdzeń. Sumy średnich rang samoocen i standardów oraz wartości różnicy średnich rang podzielono na tercyle. W ten sposób wyróżnione zostały trzy poziomy samoocen i standardów. Te podziały liczbowe były konieczne do obliczenia wzajemnych zależności pomiędzy badanymi zmiennymi i są przedstawione w tabeli 30.

Tabela 30. Sumy średnich rang samoocen i standardów osobistych wychowanków oraz wartość różnicy między nimi w tercylach

Grupa twierdzeń	Wartości sumy średnich rang		
	Samooceny – tercyle		
	I – wartości do	II – wartości w przedziale	III – wartości powyżej
1.	38,01	38,02–44,13	44,13
2.	41,44	41,45–46,36	46,36
3.	37,01	37,02–42,31	42,31
4.	36,56	36,57–40,29	40,29
5.	33,26	33,27–38,10	38,10

Grupa twierdzeń	Wartości sumy średnich rang		
	Standardy osobiste – tercyle		
	I – wartości do	II – wartości w przedziale	III – wartości powyżej
1.	38,06	38,07–43,81	42,81
2.	34,15	34,16–38,81	38,81
3.	44,67	44,68–49,21	49,21
4.	37,19	37,20–40,9	40,9
5.	32,29	32,30–36,13	36,13
Grupa twierdzeń	Wartości różnicy średnich rang		
	II sortowanie – I sortowanie – tercyle		
	I – wartości do	II – wartości w przedziale	III – wartości powyżej
1.	-3,68	-3,69–2,56	2,56
2.	-6,70	-6,69–1,06	-1,06
3.	3,87	3,88–9,23	9,23
4.	-2,44	2,43–4,11	4,11
5.	-3,58	-3,57–1,10	1,10

Rezygnuję z przedstawiania tabel korelacyjnych obrazujących rozkład danych wszystkich kategorii stylu oraz ocen w interakcjach z samoocenami i standardami osobistymi ze względów redakcyjnych⁴. Omówione zostaną tylko te zależności, które są istotne statystycznie. Występujące w stylach zestawienia deklaracji wychowawcy jego stosunku emocjonalnego do wychowanka i percepcja dziecka jest współzależna z poziomem samooceny w zakresie stosunków koleżeńskich i kontaktów z otoczeniem: $\chi^2 = 13,071$; $V = 0,17$; $df = 6$; $p < 0,05$. Z rozkładu danych wynika, że jeżeli wychowanek percypuje pozytywny stosunek emocjonalny do niego, to nawet przy negatywnej ocenie własnego nastawienia emocjonalnego przez wychowawcę jego samoocena w omawianym zakresie jest stosunkowo wysoka.

Natomiast jeżeli wychowanek percypuje negatywny stosunek emocjonalny przy odwrotnej deklaracji wychowawcy (zależność ta nie występuje wyraźnie, gdy obaj partnerzy oceniają stosunek emocjonalny negatywnie), poziom samooceny w analizowanym zakresie najczęściej jest niski lub – rzadziej – średni.

⁴ Te dane znajdują się w aneksie nieopublikowanej wersji pracy doktorskiej w Bibliotece Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Potwierdza się zatem, że percepcja stosunku emocjonalnego wychowawcy to czynnik niezwykle istotny (ważniejszy od deklaracji wychowawcy), posiadający duży potencjał regulacyjny. Od tej percepcji zależy bowiem, jak młody człowiek ocenia swoje kontakty interpersonalne. Od tej oceny zależy z kolei jego funkcjonowanie w otoczeniu – satysfakcjonująca pozycja, poziom wykonywania zadań czy kształtowanie uczuć międzyludzkich (zob. rozdz. 6).

Układ ocen poziomu kontroli w zestawieniach stylów konstruowanych przez dwóch partnerów interakcji wychowawczej jest współzależny z samoocenami związanymi z porównywaniem się z innymi: $\chi^2 = 15,348$; $V = 0,18$; $df = 6$; $p < 0,05$. Z rozkładu wynika, że zgodność deklaracji dorosłego i postrzeganie przez wychowanka wysokiego poziomu kontroli wiąże się najczęściej z nadawaniem niskich rang twierdzeniom, których treścią jest porównanie z innymi. Natomiast jeżeli wychowanek postrzega wysoki poziom kontroli, a opiekun deklaruje niski, to porównując się z innymi, badany ocenia się, wykorzystując rangi stosunkowo wysokie, i odwrotnie: jeżeli wychowanek postrzega poziom kontroli jako niski, a deklaracja dorosłego jest przeciwna, to porównując się z innymi, większość badanych ocenia się, używając niskich rang. Ze względu na specyfikę tej kategorii samoocen interpretacja tej zależności jest dość trudna (występowanie negatywnych i pozytywnych twierdzeń). Można jednak założyć, że jeżeli wychowawcy są zwolennikami silnej kontroli, to ich podopieczni, porównując się z innymi, oceniają się, używając niższych rang, ponieważ mają zaniżone poczucie wartości z powodu ciągłego nadzoru, zwracania uwagi, poprawiania itp.

Ciekawe, że tutaj ocena wychowawców wydaje się mieć większą moc regulacyjną niż percepcja młodzieży. Można jednak przypuszczać, iż u sporej części wychowanków postrzeganie silnej kontroli bardziej wynika z protestu wobec niej niż realnej oceny jej poziomu.

Następna współzależność jest związana z poprzednią – układ ocen poziomu kontroli w interakcyjnych zestawieniach stylów koreluje z wielkością różnicy średnich rang (II sort. – I sort.) omawianej powyżej kategorii samoocen i standardów, tj. porównywania się z innymi: $\chi^2 = 12,749$; $V = 0,16$; $df = 6$; $p < 0,05$. I znów występuje podobny rozkład liczbowy – jeżeli wychowanek postrzega wysoki poziom kontroli, a wychowawca deklaruje niski, najczęściej wiąże się to z małą różnicą w ocenianiu pomiędzy obydwojema sortowaniami w zakresie omawianej grupy twierdzeń. Tak samo jest w przypadku, kiedy obaj partnerzy interakcji oceniają poziom kontroli jako niski. Natomiast odwrotny jest rozkład danych, gdy wychowanek percypuje niski poziom kontroli, a wychowawca uważa się za silnie kontrolującego: wtedy najmniej jest takich interakcji, w których młody badany, dwukrotnie oceniając siebie

w relacji z innymi, wykorzystuje podobne nominalnie rangi, a najwięcej takich wychowanków cechuje wysoka i ujemna rozbieżność pomiędzy obydwo sortowaniami w zakresie omawianej grupy twierdzeń. A więc potwierdza się zależność oceny poziomu kontroli przez wychowawcę i formułowania samoocen dotyczących porównania siebie z innymi, a także poziomu rozbieżności pomiędzy badanymi mechanizmami osobowościowymi w tym zakresie.

Wysoki poziom kontroli powoduje obniżenie samooceny, a tym samym wpływa na wysokość współczynnika korelacji (pomiędzy obydwo sortowaniami, dla każdego badanego) i różnicę średnich rang w obydwo sortowaniach. Trzeba tu koniecznie zwrócić uwagę, że wysoka rozbieżność w obydwo sortowaniach oceniających grupy twierdzeń ma wartość ujemną, czyli w tych interakcjach, w których wychowawca sądzi, iż często karze wychowanków, ich standardy są określane przez niższe rangi niż samooceny. Można więc przypuszczać, że są to właśnie te interakcje, w których wychowankowie mają zaniżone standardy związane z porównywaniem ja – inni. Na przykład nie pragną w żadnym zakresie być lepszymi od innych (choć gorszymi też oczywiście nie chcą być). Nie mają aspiracji związanych z dominowaniem w grupie w jakimkolwiek sensie. Być może jest to próba ograniczania pola kontrolowanego przez wychowawcę, ale zaniżone standardy mogą być efektem braku wiary w siebie. Pamiętajmy, że osoby kontrolowane przez wychowawcę najczęściej są przez niego jednocześnie odrzucane emocjonalnie, co może mieć pewien wpływ na pozycję w grupie.

Następną wykrytą zależnością jest związek pomiędzy układem ocen w zestawieniach stylu kategorii sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka a samoocenami w zakresie pomysłowości, przejawiania inicjatywy i aktywności społecznej: $\chi^2 = 13,2585$; $V = 0,18$; $df = 6$; $p < 0,05$. Z rozkładu liczbowego wynika, że jeżeli wychowanek uważa sposób decydowania za autokratyczny, a wychowawca – za demokratyczny, to wśród młodych bardzo rzadko są tacy, którzy wysoko oceniają swoją pomysłowość, inicjatywę i aktywność. Natomiast gdy wychowankowie oceniają sposób decydowania jako demokratyczny, a opiekunowie – jako autokratyczny, samooceny w tym zakresie są najczęściej relatywnie wysokie. Jest to zależność znana pedagogom, psychologom i socjologom – atmosfera demokracji, współdecydowania uruchamia potencjał twórczy, a więc sprzyja rozwojowi pomysłowości, a także wywołuje poczucie bezpieczeństwa dla przejawiania inicjatywy i działania.

Oceny sposobu podejmowania decyzji przez obydwo partnerów interakcji są również współzależne ze standardami w zakresie pomysłowości, przejawiania inicjatywy i aktywności społecznej: $\chi^2 = 12,891$; $V = 0,17$; $df = 6$; $p < 0,05$. Rozkład danych pokazuje, że gdy wychowanek uważa wychowawcę

za demokratycznego, a wychowawca określa swój sposób decydowania jako autokratyczny, bycie pomysłowym, pełnym inicjatywy i aktywnym jest ważnym standardem osobistym dla tych badanych. Natomiast kiedy układ ocen sposobu decydowania jest odwrotny, wysokie rangowanie tego standardu nie jest dominujące (podobnie jak w pozostałych dwóch przypadkach układu ocen sposobu decydowania). I tutaj więc, kiedy wychowanek określa sposób decydowania opiekuna w sprawach jego dotyczących jako demokratyczny, ma to związek z nadawaniem wagi omawianemu standardowi. W warunkach demokratycznego współdecydowania młodzież chce być pomysłowa i aktywna.

Konsekwentnie wystąpiła również współzależność ocen omawianej kategorii stylu z różnicą pomiędzy standardami i samoocenami w zakresie pomysłowości, przejawiania inicjatywy i aktywności społecznej: $\chi^2 = 13,457$; $V = 0,17$; $df = 6$; $p < 0,05$. Jak można było się spodziewać po przeprowadzonych już analizach, w interakcjach, w których obydwaj partnerzy wskazują na demokratyczne decydowanie bądź taka jest percepcja wychowanka, rozbieżność pomiędzy badanymi mechanizmami jest najczęściej możliwie najmniejsza. Natomiast rozbieżność ta rośnie najbardziej w tych interakcjach, w których obydwaj są zgodni, że wszystkie decyzje wychowawca podejmuje autokratycznie, jak również wysoka rozbieżność między samoocenami i standardami najczęściej zdarza się w interakcjach, w których wychowanek percypuje autokratyczny sposób decydowania u wychowawcy. Te prawidłowości potwierdzają zależności już analizowane. Autokratyczność wychowawcy obniża samooceny, różnicuje standardy osobiste, a także wpływa na rozmiar rozbieżności pomiędzy tymi mechanizmami w zakresie pomysłowości, przejawiania inicjatywy i aktywności społecznej.

Analiza wykazała również zależność pomiędzy układem ocen dotyczących sposobu podejmowania decyzji w zestawieniach stylów a różnicą pomiędzy samoocenami i standardami w zakresie samodzielności, zaradności, niezależności: $\chi^2 = 13,894$; $V = 0,17$; $df = 6$; $p < 0,05$. Dane liczbowe wskazują, że jeżeli obydwaj partnerzy interakcji wychowawczej są zgodni, iż decyzje dotyczące wychowanka są autokratycznie podejmowane przez opiekuna, to większość podopiecznych charakteryzuje się największą różnicą pomiędzy samoocenami a standardami w zakresie samodzielności, zaradności, niezależności. Natomiast w sytuacji, kiedy wychowanek uważa swojego wychowawcę za demokratycznego decydenta, to nawet przy jego deklaracji postawy autokratycznej najwięcej młodych badanych cechuje najmniejsza rozbieżność między samoocenami i standardami osobistymi w omawianym zakresie. Wynika z tego, że autokratyczny sposób decydowania wychowawcy (przy identycznej opinii wychowanka) ma związek z relatywnie wysoką różnicą pomiędzy tym, jaki

wychowanek jest, a jaki chciałby być w zakresie samodzielności, zaradności i niezależności. Natomiast postrzeganie sposobu decydowania jako demokratycznego sprzyja zbliżeniu poziomu samoocen i standardów w omawianym zakresie. Po prostu demokratyczny wychowawca zachęca i stwarza możliwości rozwijania samodzielności w myśleniu i działaniu. Zapewnia swojego rodzaju bezpieczeństwo dla postawy aktywności, pozwala na sprawdzanie różnorodnych rozwiązań bez ich wstępnej oceny. Zależność ta jest bardzo istotna, zwłaszcza w warunkach wychowania instytucjonalnego, gdyż może być to pole dla swobodnej działalności wychowanków dla siebie i dla swojego środowiska, a jak pamiętamy, standardy osobiste młodzieży w tym zakresie, w porównaniu z innymi grupami twierdzeń, są raczej niskie.

Ostatnią uchwyconą zależnością związaną ze sposobem decydowania wychowawcy o sprawach wychowanka jest związek omawianej kategorii z różnicą średnich pomiędzy samoocenami a standardami osobistymi dotyczącymi porównywania się z innymi: $\chi^2 = 13,099$; $V = 0,17$; $df = 6$; $p < 0,05$. Warto zwrócić uwagę, że w sytuacji, gdy obydwaj partnerzy oceniają swój sposób decydowania jako autokratyczny, to najwięcej wychowanków charakteryzuje się najsilniejszą i ujemną rozbieżnością pomiędzy samoocenami i standardami w analizowanym zakresie. Natomiast kiedy wychowanek postrzega wychowawcę jako demokratycznego decydenta, nawet jeżeli on sam siebie uważa za autokratę, to zdecydowanie najwięcej młodych badanych cechuje się relatywnie mniejszym, ale najczęściej również ujemnym poziomem rozbieżności pomiędzy badanymi mechanizmami osobowościowymi w zakresie porównywania się z innymi. Pozostałe rozkłady nie są tak wyraźne. Jak widać, autokratyczna postawa wychowawcy przy podejmowaniu decyzji dotyczących wychowanka i jej percepcja przez młodego partnera interakcji sprzyjają wysokiej rozbieżności pomiędzy samoocenami i standardami dotyczącymi porównania ja – inni. Różnica ma wartość ujemną, co oznacza zaniżenie standardów. Nietrudno wyobrazić sobie, że osoba, którą pozbawia się prawa współdecydowania o swoich sprawach, porównując się z innymi, zaniża swoje oceny. Niektórzy wychowankowie pewnie mają świadomość przyczyn takiej postawy – czasami wychowawca jest autokratycznym decydem np. ze względu na brak odpowiedzialności u swojego podopiecznego. Jednak taka krytyczna postawa wobec siebie, podtrzymywana przez wychowawcę, nigdy nie wpłynie na zmianę samoocen czy podniesienie standardów osobistych związanych z pozycją ja – inni.

Sytuacja zmienia się jednak, kiedy wychowanek uznaje swego opiekuna za demokratycznego decydenta. Wtedy ta niekorzystna psychologicznie rozbieżność się zmniejsza. Prawdopodobnie wychowanek lepiej ocenia się na

tle innych oraz podnosi swoje standardy w tym zakresie. Prawo współdecydowania podnosi poczucie jego wartości, czyni go postacią godną zaufania, wystarczająco dojrzałą czy odpowiedzialną i tym samym chociaż nie „pragnie być lepszy niż inni”, to na pewno nie czuje się gorszy.

Układ ocen następnej kategorii stylu, tj. poziomu wymagań wychowawcy wobec wychowanka w interakcyjnych zestawieniach stylów, jest współzależny z samoocenami dotyczącymi porównania ja – inni: $\chi^2 = 12,791$; $V = 0,16$; $df = 6$; $p < 0,05$. Rozkład liczbowy interakcji wskazuje, że gdy wychowawca deklaruje wysoki poziom wymagań i ocena wychowanka jest identyczna, najczęściej jest takich interakcji, w których młodzież używa relatywnie wysokich rang. Natomiast gdy wychowanek percypuje niski poziom wymagań, to zarówno w przypadku, kiedy dorosły ocenia siebie jako stawiającego wysokie wymagania, jak i przy ocenie przeciwnej samooceny podopiecznych w omawianym zakresie są określone przez niskie rangi. A więc kiedy obydwaj partnerzy interakcji wskazują na istnienie wysokiego poziomu wymagań wychowawcy wobec wychowanka, to młodzi uczestnicy tych interakcji oceniają lepiej, wyżej swoją pozycję na tle innych. Prawdopodobnie świadomość, ale chyba i akceptacja wysokich wymagań opiekunów daje poczucie większej wartości, a także wyjątkowości (pamiętamy, że takich interakcji jest niewiele) i skłania ku wyższym samoocenom i pewnie wyższym aspiracjom.

Odwrotna sytuacja ma miejsce, gdy wychowankowie percypują niski poziom wymagań (co odnosi się niestety do większości interakcji) – wtedy charakteryzują się oni niskimi samoocenami dotyczącymi ich pozycji na tle innych. Być może mają świadomość, że stawia się im niższe wymagania niż innym, uważa się ich za „gorszych”, część z nich pewnie wierzy, że nie są w stanie sprostać wyższym wymaganiom. Pytanie tylko, czy wychowawca ma być tą osobą, która w nich tę postawę podtrzymuje lub wręcz kształtuje podobne przekonanie, czy raczej poprzez stopniowe podnoszenie swoich wymagań, ściśle współdziałanie z wychowankiem należałoby sprawić, aby porównując się z innymi, nie uważał się za „gorszego”. Podnoszenie samooceny w tak specyficznym zakresie wydaje się wśród wychowanków domów dziecka szczególnie ważne ze względu na ich społeczną sytuację, z którą do końca i tak pewnie nigdy się nie pogodzą.

Układ ocen wychowawców i wychowanków dotyczących poziomu wymagań jest także współzależny ze standardami osobistymi związanymi z samodzielnością, zaradnością i niezależnością: $\chi^2 = 12,737$; $V = 0,16$; $df = 6$; $p < 0,05$. Rozkład liczbowy interakcji dowodzi, że gdy obydwaj partnerzy interakcji są zgodni, że wymagania stawiane wychowankom przez wychowawcę są niskie, to badani podopieczni swoje standardy w zakresie samodzielności, zaradności

i niezależności określają niskimi rangami. Natomiast w każdej innej sytuacji (trzy pozostałe możliwości układu ocen) dominują interakcje, w których młodzież, określając standardy osobiste w omawianym zakresie, wykorzystuje rangi wyższe. Konieczna wydaje się tu refleksja nad specyfiką sytuacji, w której i wychowawca, i wychowanek określa poziom wymagań jako niski. W jaki sposób może to wpływać na zaniżenie standardów dotyczących samodzielności, zaradności i niezależności? Należy tu pamiętać, że w tej grupie samoocen i standardów występuje największa i ujemna różnica sum średnich z obydwu sortowań. A więc zdecydowana większość badanych nie pragnie być samodzielną, zaradną czy niezależną. Jakie mogą być przyczyny tego zjawiska, pisałam już wcześniej. Teraz należałoby się zastanowić, jaki poziom samodzielności, zaradności i niezależności powinny odzwierciedlać standardy osobiste badanych i jak ważny jest poziom wymagań, skoro może pogłębiać proces zaniżania standardów w ważnej dla funkcjonowania człowieka sferze.

Prawdopodobnie niski poziom wymagań nie sprzyja kształtowaniu samodzielności i zaradności, bo niewielki zakres oczekiwań nie motywuje do stawiania wymagających tego celów. Może natomiast prowadzić do ograniczania samodzielności czy niezależności, kiedy np. główny nacisk i troska wychowawcza dotyczą wypełniania regulaminu porządkowego. Ciekawy jest również fakt, że wyraźne zaniżanie standardów związane jest tylko z powyższym układem ocen poziomu wymagań. Ale warto tu pamiętać, iż poziom wymagań był najbardziej kontrowersyjną kategorią stylu wychowania, a wychowawcy w zdecydowanej większości uważali się za stawiających wysokie wymagania (w przeciwieństwie do opinii młodych). Być może więc występujące w ocenie sprzeczności – przynajmniej jeśli chodzi o kształtowanie standardów osobistych – mają mniej „szkodliwy” wpływ niż zgoda obydwu partnerów, iż w danej interakcji wychowawca stawia wychowankom niskie wymagania.

Układ ocen wychowanka i opiekuna dotyczący poziomu wymagań wychowawcy jest również współzależny ze standardami osobistymi związanymi z porównaniem się z innymi: $\chi^2 = 18,711$; $V = 0,21$; $df = 6$; $p < 0,05$. X^2 jest tu trochę wyższy niż w pozostałych przypadkach. Rozkład interakcji kształtował się następująco: jeżeli obydwaj partnerzy interakcji są zgodni, że poziom wymagań jest wysoki, to wtedy najwięcej jest takich interakcji, w których standardy wychowanków określające relacje ja – inni rangowane są nisko. To samo zjawisko zachodzi, kiedy wychowanek odbiera poziom wymagań opiekuna jako wysoki, nawet gdy dorosły ocenia go przeciwnie. Natomiast gdy wychowanek percypuje niski poziom wymagań, to przy odmiennej deklaracji opiekuna swoim standardom w omawianym zakresie nadaje najczęściej rangi średnie, gdy zaś wychowawca podobnie określa swój poziom wymagań jako niski, badany

podopieczny sięga po najwyższe rangi. Jak widać, poziom wymagań jest współzależny nie tylko z samoocenami badanych wychowanków, ale również z ich standardami osobistymi. Kierunek zależności jest tu interesujący, może nawet nieco zaskakujący i na pewno trudny do interpretacji. Wysoki poziom wymagań deklarowany przez dorosłego partnera interakcji i zgodna percepcja wychowanka jest związana z jednej strony z relatywnie wysokimi samoocenami dotyczącymi porównania ja – inni, a z drugiej – z nisko rangowanymi standardami osobistymi w tym zakresie. Standardy zaniżone są nawet wtedy, gdy wychowanek percypuje wysoki poziom wymagań przy przeciwnej deklaracji opiekuna. Wydaje się, że wysoki poziom wymagań, który postrzegany jest stosunkowo rzadko, może stwarzać sytuacje stresujące dla wychowanka, sprostanie wymaganiom kosztuje go zbyt wiele wysiłku, a jednocześnie mogą występować zakłócenia jego stosunków z rówieśnikami. Być może część wychowanków lepiej się czuje w grupie, kiedy w żaden sposób się z niej nie wyróżnia. Być może również ci, którzy mają świadomość, że stawia się im wysokie wymagania, że wychowawca ma wobec nich inny poziom oczekiwań, nie identyfikują się z grupą swoich kolegów i nie zależy im na szczególnej pozycji wśród nich.

Po raz kolejny kategoria stylu, jaką jest poziom wymagań (łącznie z jego percepcją), rodzi poważne pedagogiczne pytania. Jak pisałam, młodzież raczej nie akceptuje wychowawców stawiających wysokie wymagania (prawdopodobnie ze względu na towarzyszący temu z reguły wysoki poziom kontroli), może to również jest przyczyną niższych standardów osobistych. Nieakceptowani wychowawcy stawiający wysokie wymagania mogą mieć wpływ na podwyższenie samooceny, ale sposób egzekwowania wymagań może obniżyć standardy w omawianym zakresie.

Najwyższe standardy dotyczące porównania z innymi charakteryzują tych wychowanków, którzy w interakcjach percypują niski poziom wymagań, przy takiej samej ocenie swoich oczekiwań przez wychowawcę. A więc znowu zachodzi dokładnie odwrotna sytuacja niż wtedy, gdy korelatem są samooceny. Tutaj interpretacja może być jednak inna. Niskie samooceny badanych w analizowanym zakresie mogą wpływać na eskalację pragnień związanych z poprawą swojej pozycji na tle innych. Omawiane zależności nie są łatwe do interpretacji, są jednak bardzo ważne i dlatego powinny stać się przedmiotem refleksji także praktyków wychowania.

Konsekwencją dwóch poprzednich zależności jest związek między układem ocen wychowawców i młodzieży dotyczących poziomu wymagań a różnicą między średnimi samoocen i standardów w zakresie porównywania się z innymi: $\chi^2 = 13,729$; $V = 0,17$; $df = 6$; $p < 0,05$. W rozkładzie interakcji zwraca uwagę zależność, że kiedy wychowanek postrzega wysoki poziom wymagań,

to gdy wychowawca deklaruje zarówno wysoki, jak i niski poziom wymagań, najwięcej jest interakcji, w których wychowankowie cechują się najwyższą, ujemną różnicą średnich pomiędzy samoocenami a standardami. Natomiast w sytuacji kiedy obydwaj partnerzy interakcji zgodnie oceniają poziom wymagań wychowawcy jako niski, najwięcej jest takich interakcji, w których wychowanków charakteryzują mniejsze i dodatnie różnice pomiędzy omawianymi mechanizmami osobowościowymi.

Kierunek zależności jest więc podobny do związku układu ocen tej kategorii stylu z poziomem standardów osobistych. Ponieważ postrzeganie wysokiego poziomu wymagań jest współzależne z relatywnie wyższymi samoocenami i nisko rangowanymi standardami dotyczącymi porównania ja – inni, wychowankowie w tych interakcjach charakteryzują się ujemną i wysoką różnicą pomiędzy samoocenami i standardami osobistymi. I konsekwentnie – przy zgodnej ocenie obydwu partnerów, że wychowawca stawia wychowankowi niskie wymagania, samooceny są wprawdzie niższe, ale standardy są rangowane wyżej, co powoduje przede wszystkim dodatnią wartość różnicy między badanymi mechanizmami oraz mniejszą rozbieżność. Próby wyjaśnienia tego zjawiska podjęłam kilka stron wcześniej.

Następne uchwycone zależności związane są z piątą kategorią stylu wychowania, tj. nagradzaniem wychowanka. Układ ocen tej kategorii w interakcjach jest współzależny z samoocenami dotyczącymi stosunków koleżeńskich i kontaktów z otoczeniem: $\chi^2 = 6,504$; $V = 0,17$; $df = 2$; $p < 0,05$. Przypominam, w ocenie tej kategorii stylu mamy tylko dwa układy opinii, tzn. obydwaj partnerzy sądzą, że wychowawca często nagradza wychowanka oraz wychowankę odbiera rzadkie nagradzanie, podczas gdy opiekun twierdzi, że nagradza go często, ponieważ żaden wychowawca nie ocenił siebie jako rzadko stosującego nagrody. Dane liczbowe dowodzą, iż w sytuacji gdy i wychowanek, i opiekun oceniają nagradzanie jako metodę często stosowaną, najwięcej jest takich interakcji, w których młodzież, dokonując samooceny w zakresie swoich kontaktów interpersonalnych, wykorzystuje wysokie rangi. Natomiast kiedy wychowanek postrzega, iż jest rzadko nagradzany, to w takich interakcjach badani częściej, dokonując samooceny w omawianym zakresie, wykorzystują niższe rangi. Zależności te chyba łatwiej interpretować niż poprzednie. Z jednej strony prawdopodobnie niezakłócone kontakty z otoczeniem związane np. z koleżeńską postawą czy uprzejmością są nagradzane przez wychowawcę, co stwarza motywację do ich podtrzymywania. Z drugiej strony te i podobne cechy są jednym z warunków satysfakcjonującego funkcjonowania w grupie, bycia lubianym. I odwrotnie: ci, którzy uważają, że są rzadziej nagradzani, mogą czuć się odrzućeni emocjonalnie (pamiętajmy o współzależności tych

cech) i tym samym kontakty z najbliższym otoczeniem nie są dla nich satysfakcjonujące, co powoduje zaniżenie samooceny. Ci badani mogą także być rzadziej nagradzani ze względu np. na agresywną, arogancką postawę, przez co jednocześnie nie są akceptowani w grupie, co oznaczałoby też, że mają świadomość zakłóceń w kontaktach z rówieśnikami czy dorosłymi.

Omawiana kategoria stylu jest również współzależna z samoocenami dotyczącymi porównania ja – inni: $\chi^2 = 6,294$; $V = 0,17$; $df = 2$; $p < 0,05$. Przy zgodnej opinii obydwu partnerów interakcji wychowawczej nie ma wyraźnych różnic (liczbowych), tzn. badani mniej więcej równomiernie przy samoocenie wykorzystywali różnej wysokości rangi. Natomiast jeżeli wychowanek uważa, że jest rzadko nagradzany, to najczęściej, porównując się z innymi, wybiera najniższe rangi. Poczucie, iż się jest rzadziej nagradzanym niż inni, na pewno implikuje przekonanie, że jest się w jakiś sposób „gorszym”. Bardzo często łączy się to z percepcją negatywnego stosunku emocjonalnego czy częstego karania, a są to postawy sprawiające wychowankom największą przykrość (najbardziej przez nich nieakceptowane). A jeżeli dodatkowo występuje silne poczucie krzywdy, to samoocena siebie na tle innych może być bardzo niska.

Jak wskazuje wartość χ^2 , istotna statystycznie jest również zależność między układem ocen dotyczących analizowanej teraz kategorii stylu a standardami osobistymi związanymi ze stosunkami koleżeńskimi i kontaktami z otoczeniem: $\chi^2 = 6,780$; $V = 0,17$; $df = 2$; $p < 0,05$. Wystąpił tutaj bardzo ciekawy rozkład interakcji. Jeżeli i wychowanek, i wychowawca sądzą, że nagrody to często wykorzystywana metoda wychowawcza (takich interakcji jest aż 71%), to wychowankowie w połowie tych interakcji, określając swoje standardy w omawianym zakresie, używali najniższych rang, a jednocześnie w niemal takiej samej liczbie interakcji wykorzystywali najwyższe rangi. Natomiast w tych interakcjach, w których podopieczni sądzili, iż są rzadko nagradzani, przeważali ci, którzy oceniali swoje standardy, używając rang średnich. Rozkład wśród wychowanków percypujących rzadkie nagradzanie nie jest bardzo zróżnicowany, można więc założyć, że badani określają wysokość standardów zależnie od uświadomionych przyczyn takiego zachowania, np. część jest głęboko niezadowolona z nienajlepszych kontaktów koleżeńskich czy z dorosłymi i niezależnie, czy potrafi coś zmienić czy nie, pragnie, aby były one inne, lepsze, chce być lubiana, szanowana itp. Innej części wychowanków prawdopodobnie mniej, albo niemal wcale nie zależy na sympatii otoczenia, standardy takich osób tworzyć może zupełnie inna grupa odniesienia, np. przestępcza (oczywiście niekoniecznie).

Jak natomiast zinterpretować rozkład charakterystyczny dla drugiego układu ocen? Chodzi tu przede wszystkim o tych badanych, którym nie zależy

tak bardzo na serdecznych i gratyfikujących kontaktach z otoczeniem. Są oni poprawnymi, często nagradzanymi wychowankami, ale prawdopodobnie otaczający ich krąg ludzi nie jest dla nich aż tak znaczący, żeby zależało im bardzo na ich sympatii czy przyjaźni. Być może też nie akceptują oni miejsca, w którym się znajdują, i choć podporządkowują się pewnym społecznym normom czy regułom życia zbiorowego, to często muszą pokonywać bunt i agresję wynikającą z poczucia krzywdy. Bywa i tak, że postawa zapewniająca nagradzanie przez wychowawcę powoduje odrzucenie przez liderów grup nieformalnych i wtedy może pojawić się rodzaj konfliktu doprowadzający do obniżenia omawianych standardów.

W tej sytuacji musiała wystąpić również współzależność pomiędzy układem ocen wychowawcy i wychowanka (w interakcjach) dotyczących częstości nagradzania a rozbieżnością między samoocenami i standardami osobistymi dotyczącymi stosunków koleżeńskich i kontaktów z otoczeniem: $\chi^2 = 6,094$; $V = 0,17$; $df = 2$; $p < 0,05$. Występują tu dwie wyraźne zależności liniowe. Przy zgodnej ocenie obydwu partnerów, iż wychowawca często nagradza podopiecznych, najwięcej jest takich interakcji, w których analizowana różnica średnich jest najmniejsza, a najmniej takich, w których oba sortowania dokonane przez wychowanków różnią się najbardziej. I odwrotnie, kiedy wychowankowie postrzegają, iż są rzadko nagradzani, to najczęściej rozbieżność pomiędzy samoocenami a standardami w analizowanym zakresie jest największa i najrzadziej badana różnica znajduje się w grupie najniższych. A więc percepcja częstego nagradzania sprzyja korzystnej psychologicznie mniejszej rozbieżności między samoocenami a standardami osobistymi. Badani czują się lepiej w otoczeniu, mają świadomość, że są lubiani, akceptowani, ich obecność jest ważna w grupie rówieśników. Reguluje to również ich standardy, chociaż tu zależności nie mają charakteru liniowego. Natomiast przekonanie, iż jest się rzadko nagradzanym, powoduje obniżenie samooceny i to powiększa rozbieżność między badanymi mechanizmami osobowościowymi.

Układ ocen dotyczący karania jest współzależny z samoocenami badanych w zakresie grupy cech: samodzielność, zaradność, niezależność: $\chi^2 = 13,516$; $V = 0,17$; $df = 6$; $p < 0,05$. Wystąpił tu bardzo ciekawy rozkład interakcji: kiedy obydwaj partnerzy są zgodni, że wychowawca często karze wychowanka, to młodzi uczestniczący w tych interakcjach, dokonując samooceny swojej samodzielności, zaradności czy niezależności, używali najczęściej niższych rang, najrzadziej zaś – relatywnie wysokich. Ale identyczną tendencję można zaobserwować wtedy, gdy wychowawca i wychowanek są zgodni, że kary stosowane są rzadko. Natomiast kiedy wychowanek uważa, że jest karany rzadko, a wychowawca sądzi, że jest osobą często karzącą, najwięcej jest takich

interakcji, w których wychowanek, dokonując samooceny w omawianym zakresie, używa wyższych rang, a najmniej takich, w których badani wykorzystują przy samoocenie rangi najniższe. Natomiast kiedy wychowanek sądzi, iż jest karany często, a wychowawca uważa się za rzadko karzącego, to w największej liczbie interakcji badani wykorzystują do samooceny swojej samodzielności i zaradności rangi średnie, a najrzadziej sięgają po rangi najniższe. Omawiane różnice liczbowe nie są jednak duże. Przy opiniach zgodnych, wszystko jedno, czy dotyczą częstego czy rzadkiego karania, dominują raczej niskie samooceny dotyczące samodzielności, zaradności i niezależności. Współzależność zmiennych nie zawsze musi zakładać silny jednokierunkowy wpływ. Niesamodzielni czy niezaradni wychowankowie mogą w niektórych przypadkach być za taką postawę karani, inni wychowawcy zaś nie karzą takiego wychowanka, bo jest np. uległy, posłuszny, a więc nie ma potrzeby stosowania kar.

Częste karanie może również obniżać poczucie niezależności. Jeżeli wychowawca uważa się za surowo karzącego, a podopieczny ma opinię przeciwną, to albo stosowane kary nie są dla niego awersyjne, co może podnosić samooceny dotyczące poczucia niezależności, albo akceptuje karzącego i kara może nie obniżać samooceny (np. wybierane są rangi średnie). Natomiast jeżeli wychowanek uważa się za często karanego, a wychowawca ma odwrotną opinię, percepcja młodego badanego może być właśnie sterowana poczuciem własnej niezależności.

Układ ocen dotyczących karania w interakcjach jest również współzależny z samoocenami związanymi z porównaniem ja – inni: $\chi^2 = 21,836$; $V = 0,23$; $df = 6$; $p < 0,05$. I tu w rozkładzie liczbowym interakcji daje się zaobserwować pewne prawidłowości. Jeżeli obydwaj partnerzy interakcji są zgodni, że wychowawca często karze wychowanka, to najmniej jest takich interakcji, w których młodzi badani, dokonując samooceny dotyczącej porównania z innymi, korzystają z najwyższych rang; najczęściej używane są wtedy rangi średnie i niskie. Odwrotna sytuacja ma miejsce, gdy wychowanek twierdzi, że jest często karany, a wychowawca uważa się za rzadko karzącego, wtedy bowiem zdecydowanie najwięcej jest takich interakcji, w których wychowankowie w I sortowaniu sięgają po rangi wysokie. Z kolei, kiedy wychowanek uważa, że jest rzadko karany, a wychowawca deklaruje postawę punitwną, najwięcej spośród wychowanków, dokonując samooceny w omawianym zakresie, wykorzystuje rangi najniższe, a najmniej ma w tym zakresie samooceny wysokie. Przy zgodnej opinii partnerów interakcji wskazującej na rzadkie stosowanie karania rozkład liczbowy interakcji jest raczej zrównoważony, z lekką przewagą interakcji, w których wychowankowie, dokonując samooceny, używają raczej średnich rang. Jak widać, częste kary są związane z obniżeniem samoocen dotyczących

porównania ja – inni. Jest zrozumiałe, że osoba często karana ocenia niżej swoją pozycję i w jakimś zakresie uważa się za „gorszą”. Tendencja ta jest złagodzona, kiedy percepcja wychowanka nie jest zgodna z opinią wychowawcy o własnej surowości, wtedy – jak pamiętamy – badani sięgają po rangi średnie. Kiedy wychowawca uważa się raczej za osobę łagodną i liberalną, jeśli chodzi o karanie, a wychowanek odbiera postawę punitywną, to jednak, porównując się z innymi, ocenia się wysoko. Przeświadczenie, iż jest się często karanym, może tu wpływać z przekonania, że kary są nadmierne i niesprawiedliwe.

Układ ocen dotyczących karania jest także współzależny z formułowaniem standardów osobistych związanych z pomysłowością, inicjatywą, aktywnością społeczną: $\chi^2 = 12,793$; $V = 0,16$; $df = 6$; $p < 0,05$. Rozkład liczbowy interakcji wskazuje, że jeżeli obydwaj partnerzy są zgodni, że wychowawca rzadko karze wychowanka, bądź wychowanek percypuje częste karanie przy przeciwnej opinii opiekuna, to wtedy wychowankowie swoje standardy dotyczące pomysłowości, inicjatywy, aktywności społecznej oceniają niskimi rangami. Natomiast kiedy obydwaj partnerzy są zgodni, że wychowawca często karze wychowanka, bądź twierdzi tak tylko opiekun przy przeciwnej opinii wychowanka, najwięcej jest takich interakcji, w których młodzi badani, określając poziom swych standardów w omawianym zakresie, używają rang wysokich. Jest to bardzo ciekawa zależność wskazująca, że częste kary stymulują rozwój standardów osobistych związanych z przejawianiem inicjatywy i aktywnością społeczną. Pamiętając, że badamy zmienne procesu wychowania toczącego się na terenie instytucji, łatwo wyobrazić sobie, że pasywna pod względem aktywności społecznej postawa jest karana, natomiast wpaja się wychowankom przekonanie o ważności inicjatyw na rzecz grupy i wspólnego otoczenia. Większość wychowanków, jak wynika z badania, uważa się raczej za nieaktywnych społecznie, nieprzejawiających inicjatyw związanych z życiem grupowym, więc kiedy są za to karani, może pojawić się chęć zmiany tej postawy. Kiedy zaś podobna postawa jest akceptowana, a przynajmniej nie jest karana, standardy osobiste badanych pozostają na niskim poziomie.

Ostatnia z analizowanych zależności to związek między układem ocen (w zestawieniu stylów) dotyczących karania a różnicą sum średnich między samoocenami i standardami osobistymi związanymi z porównywaniem się z innymi: $\chi^2 = 13,476$; $V = 0,17$; $df = 6$; $p < 0,05$. Z analizy rozkładu liczbowego wynika, że gdy obydwaj partnerzy interakcji są zgodni, że opiekun często karze wychowanka, to najwięcej jest takich interakcji, w których młodych badanych cechuje niewielka i dodatnia rozbieżność pomiędzy samoocenami i standardami w analizowanym zakresie. Natomiast gdy obydwaj partnerzy są zgodni, że kary stosowane są rzadko, oraz wtedy, gdy wychowanek uważa,

że jest karany często, a dorośli ocenia siebie jako rzadko karzącego, najwięcej jest takich interakcji, w których wychowankowie charakteryzują się najwyższą i ujemną różnicą pomiędzy badanymi mechanizmami osobowościowymi. Z kolei kiedy podopieczny sądzi, iż jest rzadko karany, a wychowawca ocenia się jako często karzącego, najmniej jest interakcji, w których omawiana różnica jest wysoka i ujemna. Jak widać, częste kary, zarówno kiedy obydwaj partnerzy oceniają je tak samo, jak i gdy tylko wychowawca je za takie uważa, wiążą się raczej z niewielką i dodatnią różnicą między samoocenami i standardami osobistymi związanymi z porównaniem ja – inni. Z analizy poprzednich zależności wynika, że w takich interakcjach samooceny są najczęściej zaniżone. Jak można wnioskować, młodzież formułuje tutaj standardy, używając rang nieco wyższych niż przy określaniu samoocen, ale różnice między rangowaniami w obydwu sortowniach są nieduże. Oznacza to, że częste kary mogą stymulować rozwój standardów – wychowanek pragnie poprawić swoją pozycję na tle grupy (a przynajmniej nie chce być „gorszy”). Natomiast przy zgodnej opinii, że kary stosowane są rzadko przez wychowawcę, lub gdy taka jest jedynie percepcja wychowanka, to – jak pamiętamy – samooceny w omawianym zakresie są średnie i wysokie, a wysoka i ujemna wartość różnicy między badanymi mechanizmami wskazuje, że ci badani formułują zaniżone standardy osobiste. Wydaje mi się, że taka zależność wskazuje przede wszystkim na brak akceptacji swojego otoczenia; grupa, w której młodzi badani muszą przebywać, nie stanowi dla nich źródła standardów i nie zależy im, aby się w niej w jakikolwiek sposób i w jakimkolwiek kierunku wyróżnić.

Podsumowując, należy podkreślić, że wszystkie opisane w tym rozdziale współzależności cechują się niewielką siłą związku, choć oczywiście są istotne statystycznie. Ponadto wydaje się, że zaobserwowanych zależności pomiędzy układem ocen kategorii stylu wychowania dwóch partnerów interakcji a samoocenami i standardami wychowanków jest mniej niż na podstawie literatury przedmiotu można się było spodziewać. Niemniej jednak te związki, które wystąpiły, są ważne i wychowawcy powinni uczynić je przedmiotem swojej refleksji.

Jak wynika z powyższej analizy, jedna grupa standardów osobistych i samoocen badanych wychowanków, poza stosunkiem emocjonalnym wychowawcy do wychowanka, jest współzależna z ocenami dotyczącymi prawie wszystkich kategorii stylu: chodzi o porównanie ja – inni. Jest to bardzo specyficzna grupa samoocen i standardów, wyróżniona, jak już pisałam, ze względu na jej zaobserwowane znaczenie dla wychowanków (choć wyodrębnienie tej grupy budziło pewne wątpliwości metodologiczne). Wydaje się, że sytuacja społeczna wychowanków domów dziecka, a zwłaszcza brak jej akceptacji, zmusza

jakby moich badanych do bezustannej analizy swojej pozycji na tle innych. Niebagatelny wpływ ma tu również grupowy charakter ich życia w placówce. Wychowankom raczej nie zależy na szczególnej dominacji nad innymi w jakiejś dziedzinie, pragną oni przede wszystkim nie być „gorsi”. Zaskoczeniem jest tutaj brak zależności pomiędzy omawianą grupą samoocen i standardów a oceną stosunku emocjonalnego wychowawcy do wychowanka. W ogóle ta najważniejsza kategoria stylu w tym aspekcie badań jakby straciła swoje znaczenie. Czyżby młodzi badani byli w tak niewielkim stopniu związani emocjonalnie ze swoim wychowawcą, że nie ma on żadnego zasadniczego wpływu na kształtowanie badanych mechanizmów osobowościowych? Przypuszczenie to może potwierdzić jeszcze jedna obserwacja: grupa standardów najważniejszych dla badanych wychowanków dotycząca cech charakteru, z którą związana jest największa (dodatnia) rozbieżność między samoocenami i standardami, nigdy nie była cechą współzależną ze zmiennymi niezależnymi. Niestety, oznaczać to może, że styl wychowania i jego percepcja nie mają zasadniczego wpływu na kwestie dla badanej młodzieży najistotniejsze, bo tak chyba należy traktować najważniejsze standardy osobiste.

Ostatni analizowany przeze mnie problem to zależności między stylami wychowania, wyodrębnionymi na podstawie opinii wychowawców, a rozbieżnością między samoocenami i standardami osobistymi wychowanków. Interesuje mnie tutaj poziom rozbieżności obliczony dla każdego badanego przy wykorzystaniu współczynnika korelacji Pearsona. Prowadzone rozważania mają charakter opisowy, jakościowy, ponieważ ze względu na moim zdaniem uzasadnione wyróżnienie wielu odmiennych stylów wychowania, określanych czasami przez niewielką liczbę badanych, nie można zastosować wybranej przeze mnie techniki badania współzależności – testu χ^2 .

Przyjrzyjmy się tabeli 31, obrazującej układ współczynników Pearsona w zależności od charakterystyk stylu dokonanych przez wychowawców. Wartości współczynnika Pearsona zostały podzielone na trzy grupy: $r < 0,19$, $r > 0,19$, $0,19 < r < 0,39$, $r > 0,39$.

Jak wynika z danych, podopieczni wychowawców, których samoopisy określono jako styl 1 (pozytywny stosunek emocjonalny, niski poziom kontroli, autokratyczny sposób podejmowania decyzji, wysoki poziom wymagań, częste nagradzanie i rzadkie karanie), najczęściej cechują się najmniejszą rozbieżnością między badanymi mechanizmami osobowościowymi. Natomiast największa rozbieżność występuje w interakcjach, w których wychowawcy według własnych opinii charakteryzują się stylem 11 (negatywny stosunek emocjonalny, wysoki poziom kontroli, autokratyczny sposób podejmowania decyzji, niski poziom wymagań, częste nagradzanie i częste karanie).

Tabela 31. Style wychowania deklarowane przez wychowawców a poziom rozbieżności między samoocenami i standardami osobistymi wychowanków

Styl wychowania – opinie wychowawców Opis – rozdz. 9, s. 125–126	Poziom rozbieżności między samoocenami i standardami osobistymi wychowanków			Łączna liczba interakcji
	$r < 0,19$	$r > 0,19 < 0,39$	$r > 0,39$	
1	22	17	26	65
2	20	19	14	53
3	11	16	14	41
4	13	9	8	30
5	1	5	6	12
6	3	4	1	8
7	1	5	1	7
Style nieopisane	1	2	4	7
Łączna liczba interakcji	72	77	74	223

Jakimi cechami te dwa style różnią się od siebie? Przede wszystkim znakiem nastawienia emocjonalnego, a także poziomem kontroli, wymagań i częstością karania. Dalsza analiza pozwoli na wskazanie, które kategorie odgrywają tu zasadniczą rolę.

W interakcjach, w których wychowawcy prezentują styl 3 (pozytywny stosunek emocjonalny, niski poziom kontroli, demokratyczny sposób podejmowania decyzji, wysoki poziom wymagań, częste nagradzanie, rzadkie karanie), najwięcej jest badanych cechujących się średnią rozbieżnością między standardami a samoocenami i najmniej charakteryzujących się rozbieżnością dużą.

Ostatni istotny rozkład związany jest ze stylem 4 (pozytywny stosunek emocjonalny, wysoki poziom kontroli, autokratyczny sposób podejmowania decyzji, wysoki poziom wymagań, częste nagradzanie, częste karanie). Tutaj najwięcej interakcji to takie, w których młodzi badani cechują się największą rozbieżnością między samoocenami a standardami osobistymi.

Cztery dominujące style wyróżnione zostały na podstawie opinii wychowawców. Różnice liczbowe w rozkładzie (dla każdego stylu) nie są znaczące, ale prawdopodobnie wskazują ważne dla praktyki wychowawczej mechanizmy. Wydaje się, że przede wszystkim wysoki poziom kontroli oraz częste karanie deklarowane przez wychowawców sprzyjają wzrostowi analizowanego poziomu rozbieżności. Są to cechy różniące styl 1 i 3 od 2 i 4 (wtedy, gdy występują razem). Wiadomo już z wcześniejszych analiz, że takie charakterystyki kategorii mają wpływ na obniżanie niektórych samoocen. A to może być przyczyną

wzrostu omawianego poziomu rozbieżności. Z przedstawianych danych wynika, że samoopisy wychowawców odnoszące się do innych kategorii stylów mają dla badanego poziomu rozbieżności mniejsze znaczenie.

Następnie zostanie sprawdzone, czy poziom rozbieżności między samoocenami i standardami osobistymi wychowanków może być jakoś związany z percepcją przez nich stylu wychowawców. Na podstawie opinii wychowanków wyodrębniono i scharakteryzowano aż 13 różnych stylów. Różnice liczbowe nie będą więc bardzo wyraźne, jednak warto skontrolować, czy występują jakieś prawidłowości.

Tabela 32. Style wychowania odbierane przez wychowanków a poziom rozbieżności między ich samoocenami i standardami osobistymi

Styl wychowania – opinie wychowawców Opis – rozdz. 9, s. 127–129	Poziom rozbieżności między samoocenami i standardami osobistymi wychowanków			Łączna liczba interakcji
	$r < 0,19$	$0,19 < r < 0,39$	$r > 0,39$	
1	12	17	16	45
2	9	5	6	20
3	7	6	4	17
4	6	6	5	17
5	5	6	5	16
6	3	7	6	16
7	3	6	5	14
8	5	4	5	14
9	5	6	3	14
10	1	3	7	11
11	4	2	5	11
12	2	4	4	10
13	5	3	2	10
Brak danych	5	2	2	9
Łączna liczba interakcji	72	77	74	223

W 45 interakcjach, w których młodzież percypuje styl 1 (pozytywny stosunek emocjonalny, niski poziom kontroli, demokratyczny sposób podejmowania decyzji, niski poziom wymagań, częste nagradzanie i rzadkie karanie), najczęściej występuje rozbieżność średnia i mała między ich samoocenami

i standardami. Odwrotna sytuacja zachodzi w interakcjach, w których percypowany jest styl 2 (negatywny stosunek emocjonalny, wysoki poziom kontroli, autokratyczny sposób podejmowania decyzji, niski poziom wymagań, rzadkie nagradzanie, częste karanie), gdzie badanych wychowanków najczęściej charakteryzuje największa rozbieżność między samoocenami a standardami.

Styl 1 i 2 różni się aż pięcioma kategoriami, więc trudno jednoznacznie wnioskować o przyczynach tej różnicy. Interakcje, w których wychowankowie percypują styl 3 (negatywny stosunek emocjonalny, wysoki poziom kontroli, autokratyczny sposób decydowania, wysoki poziom wymagań, rzadkie nagradzanie i częste karanie), to takie, w których najczęściej występują największe rozbieżności między samoocenami a standardami osobistymi wychowanków. Styl 3 różni się od drugiego wyłącznie opinią na temat poziomu wymagań.

Z kolei w interakcjach, w których percypowany jest styl 4 (negatywny stosunek emocjonalny, niski poziom kontroli, autokratyczny sposób podejmowania decyzji, niski poziom wymagań, rzadkie nagradzanie i rzadkie karanie), rozkład rozbieżności jest dosyć zrównoważony. Jest to sytuacja zastanawiająca, bo dotyczy stylu o charakterze odrzucającym. Oczywiście występuje on w zaledwie 17 interakcjach. Można jednak przypuszczać, że przynajmniej w tych interakcjach, w których wychowankowie cechują się najmniejszą rozbieżnością, a więc tutaj zbliżoną do optymalnej, wychowawca nie stanowi raczej źródła standardów ani nie reguluje samoocen. Chyba że i samooceny, i standardy są bardzo zaniżone. Obie sytuacje są wyjątkowo niekorzystne z pedagogicznego punktu widzenia. Interakcje, w których percypowany jest styl 5 (pozytywny stosunek emocjonalny, wysoki poziom kontroli, autokratyczny sposób decydowania, niski poziom wymagań, częste nagradzanie, częste karanie), to takie, w których rozkład poziomu rozbieżności jest także zrównoważony. Podobnie percepcja stylu 8 (negatywny stosunek emocjonalny, niski poziom kontroli, demokratyczny sposób podejmowania decyzji, niski poziom wymagań, częste nagradzanie i częste karanie) wiąże się raczej z równomiernym rozkładem interakcji.

Natomiast styl 6 (negatywny stosunek emocjonalny, wysoki poziom kontroli, autokratyczny sposób podejmowania decyzji, wysoki poziom wymagań, częste nagradzanie i częste karanie) różnicuje poziom rozbieżności – dominują dysproporcje średnie i najmniejsze, a najrzadziej występuje rozbieżność największa. Podobnie w interakcjach, w których percypowany jest styl 9 (negatywny stosunek emocjonalny, wysoki poziom kontroli, autokratyczny sposób decydowania, niski poziom wymagań, częste nagradzanie i częste karanie), wychowanków najrzadziej cechuje najmniejszy poziom rozbieżności między samoocenami a standardami osobistymi. Style różni tylko poziom wymagań.

W interakcjach, w których percypowany jest styl 7 (pozytywny stosunek emocjonalny, niski poziom kontroli, demokratyczny sposób decydowania, niski poziom wymagań, częste nagradzanie i częste karanie), wychowanków cechuje raczej rozbieżność średnia.

Co wynika z analizy rozkładu rozbieżności charakterystycznych dla wychowanków percypujących 9 różnych stylów (pozostałe cztery mogą stanowić materiał porównawczy)? Konieczność wyodrębnienia aż tylu stylów powoduje, że rozpatrujemy już niemalże poszczególne przypadki. Z tego samego powodu trudno tutaj wskazać jakieś przekonująco uzasadnione prawidłowości. Warto sprawdzić jednak, czy istnieją pewne tendencje, a jeżeli tak, to z percepcją których kategorii stylu są związane. Jeżeli wychowankowie percypują pozytywny stosunek emocjonalny, to najrzadziej cechuje ich największy poziom rozbieżności między badanymi mechanizmami osobowościowymi, i odwrotnie: jeżeli młodzi badani percypują negatywny stosunek emocjonalny, najrzadziej charakteryzuje ich najmniejsza rozbieżność między samoocenami a standardami osobistymi.

Percepcja wysokiego poziomu kontroli przeważnie, ale nie zawsze, łączy się u wychowanków ze średnią bądź największą rozbieżnością między samoocenami a standardami. Postrzeganie rzadkiego nagradzania z reguły łączy się u badanych z największą bądź średnią rozbieżnością pomiędzy samoocenami i standardami.

Wymienione tendencje nie są wyraźne, niemniej jednak sędzę, że warto zwrócić uwagę wychowawców pracujących w domach dziecka na możliwość wystąpienia takich prawidłowości. Analiza przeprowadzona w tym rozdziale dowodzi, że łatwiej wskazać czynniki zwiększające rozbieżności między samoocenami i standardami osobistymi wychowanków. Jednym z nich, jak to wynika z opinii obydwu badanych grup, jest wysoki poziom kontroli, który wpływa na wysokość samoocen i prawdopodobnie standardów, obniżając poczucie własnej wartości, akcentując niekompetencję wychowanków, podkreślając brak zaufania i ich zależność od dorosłych. Ten wskazany opiniami dorosłych i młodzieży wpływ na badane mechanizmy osobowościowe został dodatkowo sprawdzony testem χ^2 , aby ustalić, czy jest istotny statystycznie. Zbadano więc zależność pomiędzy układem ocen w interakcyjnych zestawieniach dwóch stylów a poziomem rozbieżności między samoocenami i standardami wychowanków, czyli wartością współczynnika Pearsona. Współzależność tych dwóch zmiennych okazała się istotna statystycznie: $\chi^2 = 13,097$; $V = 0,17$, $df = 6$; $p < 0,05$. Z rozkładu liczbowego interakcji wynika, że jeżeli wychowanek postrzega niski poziom kontroli, a wychowawca deklaruje wysoki, to większość podopiecznych charakteryzuje wysoki współczynnik rozbieżności

między samoocenami a standardami. Natomiast jeżeli obaj partnerzy interakcji oceniają poziom kontroli jako niski, to młodzież w takich interakcjach najrzadziej ma wysoki współczynnik rozbieżności między badanymi mechanizmami osobowościowymi, a najczęściej cechuje ją niski poziom tej rozbieżności. Jeżeli zaś obaj partnerzy są zgodni, że poziom kontroli jest wysoki, to wśród tych wychowanków najrzadziej występuje niski poziom rozbieżności, a znacznie częściej – średni i wysoki. Wynika z tego, że niski poziom rozbieżności między samoocenami a standardami istnieje u wychowanków w tych interakcjach, w których i dziecko, i dorosły oceniają poziom kontroli jako niski. Natomiast jeżeli wychowawca sądzi, iż jego poziom kontroli jest wysoki, to niezależnie od percepcji młodego partnera poziom rozbieżności między analizowanymi mechanizmami jest u badanych wysoki. Brak silnej kontroli ze strony wychowawcy wpływa prawdopodobnie na podniesienie wiary u wychowanka, że postępuje, jak należy, że zasługuje na zaufanie, co podnosi jego poczucie własnej wartości, a samooceny zbliża do standardów.

Pozostałe zaobserwowane tendencje wiążą się tylko bądź z opiniami wychowawców (niekorzystny wpływ częstości karania na poziom rozbieżności), bądź z opiniami wychowanków, gdzie wysoka rozbieżność wiąże się z percepcją rzadkiego nagradzania. Tylko z opinii młodych badanych wynika również, że odbiór pozytywnego stosunku emocjonalnego może zmniejszyć (w kierunku optymalnym) rozbieżność między samoocenami i standardami osobistymi.

Z analiz przeprowadzonych w tym rozdziale ważne są następujące ustalenia:

1. Wszystkie zależności między układem ocen kategorii stylu, partnerów interakcji wychowawczej i samoocenami oraz standardami osobistymi wychowanków a rozbieżnością między badanymi mechanizmami osobowościowymi mają niewielką siłę.
2. Charakterystyki wychowawcy i wychowanka dotyczące kategorii stylu wychowania w zakresie sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka oraz oceny poziomu wymagań i częstości nagradzania w największym stopniu są współzależne z samoocenami i standardami wychowanków oraz z rozbieżnością między tymi strukturami.
3. Na szczególną uwagę zasługuje inna kategoria stylu wychowania, tj. poziom wymagań wychowawcy wobec wychowanka, ze względu na kierunek wpływu na badane mechanizmy osobowościowe u wychowanków domów dziecka.
4. Niestanowiące ważnych standardów osobistych porównanie ja – inni jest współzależne z pięcioma kategoriami stylu wychowania (wyjątkiem jest tu stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka) i wydaje się ważnym elementem relacji interpersonalnych w domu dziecka.

5. Układ ocen wychowawcy i wychowanka stylu wychowania nie jest współzależny z najważniejszą grupą standardów osobistych badanych wychowanków, tj. z cechami charakteru.
6. Skonstruowane na podstawie opinii wychowawców style wychowania różnicują poziom rozbieżności między samoocenami i standardami osobistymi obliczony dla każdego badanego. Najbardziej wyrazisty związek występuje, gdy styl wychowania opiekuna charakteryzuje wysoki poziom kontroli i jednocześnie częste karanie: wtedy jego podopieczny cechuje się największą rozbieżnością badanych struktur osobowościowych.
7. Style wyodrębnione na podstawie opinii wychowanków, czyli efekt ich percepcji postaw opiekunów, także różnicuje omawiany poziom rozbieżności. Jeżeli percypowany styl cechuje się pozytywnym stosunkiem emocjonalnym wychowawcy do wychowanka, to u wychowanka występuje niska rozbieżność między samoocenami i standardami, natomiast jeśli percypowany styl cechuje się wysokim poziomem kontroli bądź rzadkim nagradzaniem, to omawiana rozbieżność rośnie. Nie zaszła interakcja, w której takiej percepcji towarzyszyłaby niewielka rozbieżność między samoocenami i standardami osobistymi wychowanka.

Synteza wyników, wnioski końcowe i rekomendacje pedagogiczne

Analiza materiału badawczego i wyników badań zmierzać powinna ku odpowiedziom na wyróżnione w toku refleksji teoretycznej problemy badawcze. Zacznę od dwóch pierwszych:

1. Jakie style wychowania są charakterystyczne dla wychowawców pracujących z młodzieżą w domach dziecka (w opinii wychowawców)?
2. Jaka jest percepcja stylów wychowania przez wychowanków domów dziecka?

Formułując te dwa pytania, nie przypuszczałam, że opinie wychowawców, tzn. ich charakterystyki własnych stylów wychowania, będą tak dalece rozbieżne z percepcją wychowanków, że będę musiała skonstruować dwie oddzielne typologie: jedną na podstawie samoopisów wychowawców, drugą zaś – biorąc pod uwagę oceny badanej młodzieży. Pierwsza typologia, będąca wynikiem opracowania wypowiedzi wychowawców, zawiera siedem różnych stylów, wśród których cztery są wyraźnie dominujące. Pięć stylów charakteryzuje się pozytywnym stosunkiem emocjonalnym wychowawcy do wychowanka, a tylko dwa – negatywnym. Również w pięciu występuje niski poziom kontroli, a w dwóch – wysoki. Autokratyczny sposób podejmowania decyzji cechuje cztery style, a demokratyczny określa trzy style wychowania. Wysoki poziom wymagań to cecha czterech stylów, niski – trzech. We wszystkich wyróżnionych stylach występuje częste nagradzanie, aż w pięciu obok częstego karania.

Dużo bardziej zróżnicowane były oceny badanej młodzieży. Dbając o precyzyjną analizę ich opinii (a nie – budowę ogólnej typologii), wyodrębniłam aż 13 stylów wychowania charakteryzujących w ich opinii opiekunów pozostających z nimi w wychowawczej interakcji. Z tych 13 stylów tylko siedem cechuje się pozytywnym stosunkiem emocjonalnym wychowawcy do wychowanka, również w siedmiu występuje wysoki poziom kontroli wychowawcy nad wychowankiem. Osiem stylów charakteryzuje się autokratycznym sposobem podejmowania decyzji, a pięć – demokratycznym. Aż w dziewięciu

stylach występuje niski poziom wymagań (warto przypomnieć, że ta kategoria stylu najbardziej różniła obie grupy opinii). Dziesięć wyróżnionych stylów cechuje się częstym nagradzaniem (wszystkie w opiniach wychowawców). Tylko trzy style cechuje rzadkie karanie, za to cechą aż dziesięciu jest częste karanie.

Od razu widać, że obie typologie różnią się bardzo od siebie. Najistotniejsza jest niezwykle często powtarzająca się rozbieżność dotycząca oceny poziomu wymagań i – nieco rzadziej – oceny sposobu podejmowania decyzji w sprawach dotyczących wychowanka. Wśród siedmiu stylów wychowania wyodrębnionych na podstawie opinii opiekunów i trzynastu wyróżnionych na podstawie opinii ich podopiecznych odkryłam tylko trzy style identyczne.

Takie wyniki badań skłoniły mnie do porównania stylów wskazanych przez partnerów tej samej interakcji wychowawczej. W prawie $\frac{3}{4}$ badanych interakcji styl wychowania opisany przez wychowawcę jako charakterystyczny dla niego i styl wychowawcy w postrzeganiu wychowanka różniły się oceną co najmniej dwóch kategorii. A najciekawsze jest to, że tylko w siedmiu interakcjach z 223 weryfikowanych opinia wychowawcy była całkowicie zbieżna z opinią wychowanka. Z danych stanowiących odpowiedź na dwa pierwsze problemy badawcze płynie jeden podstawowy wniosek: opisy stylów wychowania dokonane przez wychowawców domów dziecka są wysoce rozbieżne z charakterystykami ich stylów postrzeganymi przez ich młodych partnerów w interakcjach wychowawczych.

W odpowiedzi na trzeci problem badawczy: jaki jest poziom rozbieżności między samoocenami i standardami osobistymi wychowanków domów dziecka, interesowała mnie przede wszystkim pedagogiczna, a nie psychologiczna analiza tej rozbieżności. Wspominani wielokrotnie przeze mnie badacze terenu domów dziecka (jak Szymborska, Baran czy Kozak) dowodzili, że generalnie wychowankowie domów dziecka mają zaniżone samooceny, a także standardy osobiste (choć jeśli chodzi o tę zmienną, to brakuje szerszych badań). Rozbieżność ta w opinii psychologów ma duży potencjał regulacyjny, ma więc zasadnicze znaczenie dla rozwoju osobowości i prawidłowego funkcjonowania każdego młodego człowieka. Zastosowana przeze mnie technika pozwoliła na uchwycenie poziomu rozbieżności między omawianymi mechanizmami osobowościowymi. Pisałam już wcześniej, że optymalny poziom rozbieżności między samoocenami i standardami wynosi od 0,50 do 0,60. Niestety, jak wskazują wyniki badanych przeze mnie wychowanków domów dziecka, w zdecydowanej większości (80,5%) cechuje ich zbyt duża rozbieżność między samoocenami i standardami osobistymi. Niewiele ponad 9% charakteryzuje się rozbieżnością za niską, a tylko 10% wykazuje optymalny poziom rozbieżności. Łatwo wysnuć

wniosek, że poziom tej rozbieżności jest za wysoki, a tym samym niekorzystny dla rozwoju osobowości wychowanków domów dziecka.

Uwypuklenie tylko tego, psychologicznego aspektu problemu uznałam jednak za niewystarczające. Obliczone więc zostały również sumy średnich rang dla wyróżnionych pięciu kategorii samoocen i standardów osobistych oraz różnice tych sum. Pozwoliło to na dokładniejsze przyjrzenie się samoocenom, standardom osobistym i różnicom między nimi. Wydaje się, że ważna dla wychowawców jest wiedza o tym, że ich młodzi partnerzy w interakcji wychowawczej uważają się przede wszystkim za samodzielnych, zaradnych i niezależnych w działaniu, chociaż jednocześnie wcale nie pragną takimi być. Równocześnie nieźle oceniają swoje stosunki koleżeńskie i kontakty z dorosłymi, chociaż nie zawsze im na nich zależy. A także, że nie ze wszystkich cech swojego charakteru są w pełni zadowoleni, ale bardzo chcieliby niektóre z nich – jak np. dobroć, spryt, uprzejmość – posiadać w znacznie szerszym zakresie. Słabo też oceniają swoją pomysłowość, inicjatywę i zakres aktywności społecznej i pragnęliby rozwinąć te cechy. Badani nisko (najniżej rangowana kategoria samoocen) oceniają swoją pozycję, porównując się z innymi w różnych dziedzinach. Ale jednocześnie, chociaż nie są zadowoleni z takiego stanu rzeczy (dowodzą tego rozmowy z badanymi), w tych warunkach, w jakich się znajdują, w bardzo małym stopniu im na tym zależy. Być może wynika to z braku akceptacji środowiska, w którym muszą przebywać, i świadomości niewielkich możliwości zmian w ich sytuacji. Niekoniecznie, ale może to oznaczać niski poziom identyfikacji ze swoim środowiskiem wychowawczym pomimo kilkuletniego pobytu w domu dziecka. Z danych tych płynie kilka wniosków:

1. Największa różnica między standardami a samoocenami dotyczy cech charakteru, przy czym jej wartość jest dodatnia, co oznacza, że wychowankowie aspirują do rozwijania wskazanych cech. Różnica jest zbyt duża, aby mocno motywowała do działania na rzecz realizacji aspiracji zawartych w standardach osobistych.
2. Wysoka różnica między badanymi mechanizmami osobowościowymi dotyczy również samodzielności, zaradności i niezależności osobistej, ale jest ujemna, a więc w dużo mniejszym stopniu cechy te zawierają się w standardach osobistych badanych.
3. Stosunkowo niewielka różnica, ale ujemna, dotyczy samoocen i standardów związanych z porównaniem ja – inni. Chociaż młodzież nie ocenia dobrze swej pozycji wśród innych, to w niewielkim stopniu zależy jej, żeby była ona lepsza.
4. Również niewielka i ujemna jest różnica pomiędzy standardami osobistymi i samoocenami dotyczącymi stosunków koleżeńskich i kontaktów z otoczeniem.

I ten wynik, podobnie jak poprzedni, wskazuje raczej na niewielką identyfikację z grupą, w której badani się wychowują, chociaż są w wieku, w którym prawidłowością rozwojową jest spore znaczenie grupy rówieśniczej.

5. Ostatnia, a więc najmniejsza z omawianych różnic związana jest ze standardami osobistymi i samoocenami dotyczącymi pomysłowości, przejawiania inicjatywy i aktywności społecznej. Ta najmniejsza i dodatnia różnica jako jedyna ma szansę w warunkach sensownie realizowanego procesu wychowania być stymulatorem osiągania poziomu założonego w standardach.

Trzy następne problemy dotyczą ewentualnego wpływu stylów wychowania na struktury osobowościowe. Wszystkie wartości sum średnich rang (dla grup twierdzeń) odzwierciedlające poziom rangowania w poszczególnych sortowaniach charakterystyczny dla każdego badanego oraz różnice tych sum średnich zostały podzielone na tercyle. W ten sposób powstały trzy grupy wartości sum średnich. W pierwszej znalazły się najniższe samooceny, standardy osobiste bądź badane różnice między nimi, w drugiej – średnie, w trzeciej zaś – najwyższe. Następnie, ze względu na rozbieżne opinie w charakterystyce stylów wychowania obydwu badanych grup, zbadano, czy istnieje współzależność między układem ocen kategorii stylu wychowania w interakcyjnych zestawieniach – opisem wychowawcy i wychowanka w tej samej interakcji – a badanymi zmiennymi osobowościowymi.

W odpowiedzi na czwarty problem badawczy: czy istnieją, a jeżeli tak, to jakie są zależności pomiędzy stylem wychowania a samoocenami wychowanka, można wskazać nieliczne i niewielkiej siły statystycznie istotne związki pomiędzy badanymi zmiennymi. Wynikają z nich następujące wnioski:

1. Układ ocen dotyczący stosunku emocjonalnego wychowawcy do wychowanka jest współzależny z poziomem oceny w zakresie stosunków koleżeńskich i kontaktów z otoczeniem wychowanka. Istotna zwłaszcza okazała się percepcja wychowanka. Ci, którzy percypują pozytywny stosunek emocjonalny, najczęściej mają najwyższe samooceny w tym zakresie, ci zaś, którzy odbierają negatywny stosunek emocjonalny wychowawcy, najczęściej charakteryzują się niskimi samoocenami w tym obszarze.
2. Układ ocen poziomu kontroli jest współzależny z poziomem samoocen związanych z porównywaniem się z innymi. Tutaj większe znaczenie miała opinia wychowawcy. Jeżeli wychowawca uważa się za silnie kontrolującego, to jego podopieczny z reguły swoją pozycję na tle innych ocenia nisko. Natomiast jeśli opiekun nie stosuje częstej i surowej kontroli, to wychowanek ocenia się przeważnie wysoko, porównując się z innymi.
3. Układ ocen sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka jest współzależny z poziomem samoocen w zakresie pomysłowości, przejawiania

- inicjatywy i aktywności społecznej. Wysokość samoocen różnicowała raczej percepcja wychowanka. Postrzeganie autokratycznej postawy przy podejmowaniu decyzji wiąże się z niskimi samoocenami wychowanka dotyczącymi jego pomysłowości, inicjatywy i aktywności społecznej. Natomiast jeżeli wychowanek uważa swego opiekuna za demokratycznie decydującego, to relatywnie wysoko ocenia się w opisywanym zakresie.
4. Układ ocen poziomu wymagań wychowawcy wobec wychowanka jest współzależny z poziomem samoocen związanych z porównywaniem ja – inni. Wysokość samoocen tu również różnicowała raczej percepcja młodych badanych. W tych nielicznych interakcjach, w których obaj partnerzy oceniali poziom wymagań jako wysoki, wychowankowie oceniali wysoko swoją pozycję wśród innych, natomiast percepcja niskich wymagań niezależnie od opinii wychowawcy wiązała się raczej z niską oceną siebie w porównaniu z innymi.
 5. Układ ocen dotyczący częstości nagradzania jest współzależny z poziomem samoocen związanych ze stosunkami koleżeńskimi i kontaktami z otoczeniem. I tutaj percepcja wychowanka okazuje się bardzo istotna, ponieważ wszyscy wychowawcy uważają się za często nagradzających. Wysokie samooceny wychowanków są tu związane z opiniami obydwu partnerów o częstym nagradzaniu wychowanka. Natomiast jeśli młody badany sądzi, że jest rzadko nagradzany, to jego samooceny w omawianym zakresie są najczęściej niskie.
 6. Układ ocen dotyczący częstości nagradzania jest również współzależny z samoocenami związanymi z porównaniem ja – inni. Tu różnicująca okazała się jedynie percepcja rzadkiego nagradzania. Jeżeli wychowanek uważa się za rzadko nagradzanego, to przeważanie nisko ocenia swoją pozycję na tle innych.
 7. Układ ocen dotyczący częstości karania jest współzależny z samoocenami związanymi z samodzielnością, zaradnością i niezależnością. Najwyższe samooceny najczęściej charakteryzują tych wychowanków, którzy uważają się za rzadko karanych, natomiast ich wychowawcy oceniają się jako często karzący. Przy odwrotnej rozbieżności opinii wychowankowie przeważnie mają samooceny średnie w tym zakresie. I nieoczekiwanie, kiedy obydwaj partnerzy interakcji zgadzają się, że kary są częste bądź rzadkie, wychowankowie cechują się raczej niskimi samoocenami dotyczącymi samodzielności, zaradności i niezależności. Niesamodzielność czy brak zaradności bywają więc prawdopodobnie przez jednych wychowawców karane, a przez innych nie.
 8. Układ ocen dotyczący częstości karania jest również współzależny z samoocenami związanymi z porównaniem ja – inni. Bardziej różnicująca wydaje

się opinia wychowawcy. Jeżeli uważa się on za wysoce punitynnego, to jego wychowankowie najrzadziej mają wysokie oceny w opisywanym zakresie. Natomiast kiedy wychowawca uważa się za rzadko wykorzystującego kary, to jego podopieczny, nawet mający przeciwną opinię, porównując się z innymi, ocenia swoją pozycję wysoko.

Te wszystkie związki nie są silne, należy jednak pamiętać o innych warunkowaniach, które mają wpływ na kształtowanie się różnorodnych mechanizmów osobowościowych. W świetle wyników moich badań wydaje się też, że nie do końca uzasadnione są opinie badaczy środowiska domów dziecka, takich jak Szymborska, Haczkowska czy Kozak, że już czteroletni pobyt dziecka w placówce przy eliminacji częstych kontaktów z rodziną prowadzi do akceptacji tego środowiska wychowawczego i maksymalnej intensyfikacji jego wpływu.

Podobnie w odpowiedzi na kolejny problem badawczy – czy istnieją, a jeżeli tak, to jakie są zależności pomiędzy stylem wychowania a standardami osobistymi, jakie formułuje wychowanek – analiza statystyczna pozwoliła wyłonić niewiele istotnych statystycznie i niezbyt mocnych związków między układem ocen kategorii stylu wychowania wychowawcy i wychowanka a poziomem standardów osobistych:

1. Układ ocen dotyczący sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka jest współzależny ze standardami osobistymi związanymi z pomyślnością, przejawianiem inicjatywy i aktywności społecznej. Ważna jest tu percepcja wychowanków. Jeśli uważają oni swojego wychowawcę za demokratycznie decydującego, to najczęściej omawiany standard jest dla nich ważny. Pragną być wtedy pomyślni i aktywni. Jeśli percypowana jest natomiast postawa autokratyczna wychowawcy, to dla jego podopiecznych ten standard jest mniej istotny.
2. Układ ocen wychowawcy i wychowanka dotyczący poziomu wymagań jest współzależny ze standardami osobistymi związanymi z samodzielnością, zaradnością i niezależnością. Przy zgodnej ocenie obydwu partnerów interakcji, że wymagania wychowawcy są niskie, wychowankowie najczęściej nie uważają samodzielności, zaradności i niezależności za istotny dla siebie standard. Samodzielni, zaradni i niezależni pragną natomiast być ci wychowankowie, którzy znajdują się w pozostałych interakcjach.
3. Układ ocen określający poziom wymagań jest również współzależny ze standardami osobistymi związanymi z porównaniem ja – inni. Ważna okazała się tu percepcja wychowanka. Kiedy percypowany jest wysoki poziom wymagań, to postrzegający nie pragną wyróżniać się w jakimś zakresie wśród innych. Natomiast percepcja niskiego poziomu wymagań wiąże się najczęściej z przykładaniem dużej wagi do posiadania wyróżniającej się

pozycji wśród innych. Ważne jest chyba to, czy wychowanek uważa wysokie wymagania wychowawcy za „obiektywnie” wysokie, czy za wysokie dla niego. W pierwszym przypadku może nie pragnąć identyfikacji z grupą, w drugim zaś – po prostu generalnie sobie nie radzić.

4. Układ ocen dotyczący częstości nagradzania jest współzależny ze standardem osobistym związanym ze stosunkami koleżeńskimi i kontaktami z otoczeniem. Wychowankowie percypujący rzadkie nagradzanie, określając poziom swych pragnień w omawianym zakresie, używali najczęściej rang średnich. Natomiast wśród tych, którzy sądzą, iż są często karani, dla ok. 40% jest to istotny standard. Dokładnie takiej samej grupie wychowanków nie zależy na poprawieniu stosunków koleżeńskich i kontaktów z otoczeniem. Być może tylko część wychowawców nagradza właściwe zachowania interpersonalne.
5. Ostatni związek dotyczy układu ocen częstości karania i standardów osobistych w zakresie pomysłowości, inicjatywy i aktywności społecznej. Większe znaczenie miała raczej opinia opiekuna. Kiedy wychowawca uważa się za rzadko karzącego, to jego podopieczni w większości nie pragną być pomysłowi, pełni inicjatywy i aktywni społecznie. I odwrotnie, jeżeli opiekun sądzi, iż często stosuje kary, to dla jego wychowanków pomysłowość, inicjatywa i aktywność społeczna są ważnym standardem. Wniosek, że tylko kary zmuszają do uznania wartości aktywności społecznej, jest zastanawiający, nie powinien chyba stanowić rekomendacji pedagogicznej.

Ponieważ styl wychowania określał dość pełny rejestr charakterystycznych dla oceny poszczególnych kategorii zachowań wychowawców (ocena z wywiadów pilotażowych), można przypuszczać, że badani wychowawcy mają niewielki wpływ na kształtowanie i poziom standardów osobistych. Najważniejszym standardem dla młodzieży są wymienione już cechy charakteru. Postawa wychowawcy nigdy nie okazała się współzależna z tymi standardami (z samoocenami zresztą też nie). Bardzo znaczący wydaje się fakt, że stosunek emocjonalny wychowawcy do wychowanka nie reguluje żadnych standardów osobistych. Nawet świadomość, że wychowawca jest emocjonalnie nastawiony pozytywnie, nie okazała się istotna. Świadczy to moim zdaniem o braku związków uczuciowych z opiekunem. Nie jest on również najprawdopodobniej autorytetem w tak istotnym dla rozwoju młodych osób konstruowaniu standardów osobistych. Wniosek ten potwierdza wyniki badań Barana (1981).

Do podsumowania pozostaje już ostatni, kluczowy dla pracy problem badawczy: czy poziom rozbieżności między samoocenami i standardami osobistymi jest zależny od stylów wychowania? Zacznę od analizy zależności pomiędzy układem ocen kategorii stylu wychowania dokonanych przez

obydwu partnerów interakcji a różnicą sum średnich rang w obu sortowaniach (II sort. – I sort.):

1. Układ ocen poziomu kontroli jest współzależny z różnicą między standardami osobistymi i samoocenami związanymi z porównaniem ja – inni. Różnicująca wydaje się tu raczej opinia wychowawcy. Jeśli wychowawca uważa się za często kontrolującego, to jego wychowanków cechuje najczęściej wysoka i ujemna rozbieżność między badanymi mechanizmami osobowościowymi. Przy zaniżonej samoocenie oznacza to przeważnie reakcję „ucieczki w tłum”. Natomiast niski poziom kontroli deklarowany przez wychowawcę jest związany z niewielką różnicą między standardami i samoocenami dotyczącymi porównania ja – inni.
2. Układ ocen sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka jest współzależny z różnicą pomiędzy standardami i samoocenami w zakresie pomysłowości, przejawiania inicjatywy i aktywności społecznej. Percepcja postawy demokratycznej przy decydowaniu wiąże się najczęściej z małą rozbieżnością między analizowanymi mechanizmami osobowościowymi, a percepcja autokratycznego decydowania jest związana przeważnie z wysoką rozbieżnością.
3. Układ ocen dotyczący tej samej kategorii stylu jest również współzależny z różnicą między standardami i samoocenami w zakresie samodzielności, zaradności i niezależności. I tutaj percepcja demokratycznie podejmującego decyzje wychowawcy wiąże się z małą rozbieżnością między badanymi mechanizmami osobowościowymi, a autokratyczna postawa wychowawcy przy decydowaniu jest współzależna z dużą rozbieżnością między samoocenami a standardami wychowanków w tych interakcjach.
4. Układ ocen dotyczący sposobu podejmowania decyzji jest także współzależny z różnicą między standardami i samoocenami związanymi z porównaniem ja – inni. Wychowawca deklarujący postawę autokratyczną i tak postrzegany przez wychowanka tworzy z nim rodzaj interakcji, w której młodego badanego cechuje duża rozbieżność między opisywanymi mechanizmami osobowościowymi dotyczącymi porównania ja – inni. Jeśli natomiast podopieczny postrzega demokratyczną postawę przy podejmowaniu decyzji na jego temat, to najczęściej cechuje go niewielka rozbieżność między samoocenami i standardami w tym zakresie.
5. Układ ocen dotyczący poziomu wymagań jest współzależny z różnicą pomiędzy standardami osobistymi a samoocenami związanymi z porównaniem ja – inni. Ważna okazała się percepcja wychowanka. Postrzeganie wysokiego poziomu wymagań związane jest z wysoką i ujemną różnicą, a niskiego – z niewielką i dodatnią różnicą między standardami

a samoocenami dotyczącymi porównania ja – inni. Wynika to prawdopodobnie ze specyfiki środowiska wychowawczego, trudno jednak jednoznacznie rekomendować stawianie niskich wymagań wychowankom.

6. Układ ocen kategorii nagradzania jest współzależny z różnicą między standardami a samoocenami związanymi ze stosunkami koleżeńskimi i kontaktami z otoczeniem. Wychowanków percypujących częste nagradzanie cechuje niewielka różnica między mechanizmami osobowościowymi w tym zakresie, natomiast tych, którzy uważają się za rzadko nagradzanych, charakteryzuje wysoka rozbieżność między samoocenami i standardami osobistymi związanymi ze stosunkami koleżeńskimi i kontaktami z otoczeniem.
7. Układ ocen dotyczący karania jest współzależny z różnicą między standardami a samoocenami związanymi z porównaniem ja – inni. Różnicująca wydaje się tu przede wszystkim opinia wychowawcy. Wśród podopiecznych dorosłych uznających się za punitivnych dominuje jako cecha niewielka i dodatnia rozbieżność między badanymi mechanizmami osobowościowymi w tym zakresie. Natomiast jeśli wychowawca uznaje się za rzadko karzącego, to jego wychowankowie cechują się wysoką i ujemną różnicą między standardami i samoocenami związanymi z porównaniem ja – inni.

Wykaz powyższych zależności nie wyczerpuje jeszcze odpowiedzi na ostatni problem badawczy. Sprawdziłam również, czy style wychowania (jako całości) różnicują poziom rozbieżności między samoocenami i standardami osobistymi mierzonymi dla każdego badanego. Obie typologie traktowane były oddzielnie. Analiza pokazała, że:

1. Jeżeli styl deklarowany przez wychowawcę charakteryzuje się wysokim poziomem kontroli i jednocześnie częstym karaniem, to jego wychowankowie cechują się największą rozbieżnością między badanymi mechanizmami osobowościowymi.
2. Jeżeli styl percypowany przez wychowanków charakteryzuje się pozytywnym stosunkiem emocjonalnym wychowawcy do nich, to młodzi badani wykazują najczęściej niewielką rozbieżność między samoocenami a standardami osobistymi.
3. Jeżeli percypowany styl odznacza się wysokim poziomem kontroli lub rzadkim nagradzaniem, to wychowanków cechuje najczęściej średnia bądź wysoka rozbieżność między samoocenami a standardami osobistymi. Pamiętać należy, że zdecydowana większość badanej młodzieży charakteryzuje się niekorzystnym, za wysokim, jak wskazuje opinia psychologów, poziomem rozbieżności między omawianymi mechanizmami osobowościowymi. Tak więc tylko rozbieżność określona w tej pracy jako mała może zostać uznana za zbliżoną do optymalnej.

Kończąc syntezę wyników uzyskanych w badaniach, chciałabym jeszcze raz zwrócić uwagę, że niewielka liczba słabych zależności między stylami wychowania a zmiennymi osobowościowymi może wynikać z traumatycznych doświadczeń młodych osób oraz specyfiki środowiska domu dziecka. Być może też jeden rok oddziaływań określonego wychowawcy to rzeczywiście okres za krótki na uchwycenie konkretnego wpływu. Ale przecież wśród badanych przeze mnie wychowawców byli i tacy, którzy mogą pochwalić się dwudziestoletnią praktyką wychowawczą, oraz wieloletni wychowankowie badanych placówek.

Niezbyt optymistyczne ustalenia i wnioski wypływające z moich badań skłaniają mnie do zaproponowania kilku rekomendacji:

1. Istnieje konieczność przeprowadzenia wieloaspektowych i systematycznych badań na terenie domów dziecka, których wyniki mogłyby być pomocne dla pracujących tam pedagogów.
2. Pracujący w domach dziecka wychowawcy powinni prowadzić dokładne obserwacje swojej aktywności wychowawczej oraz dać szansę wypowiedzi na ten temat swoim wychowankom, aby perspektywy opiekunów i młodzieży nie były tak rozbieżne (nie tylko w zakresie stylów wychowania).
3. Należy poprawić warunki pracy, aby zmniejszyć rotację kadry wychowawczej – ten postulat skierowany jest raczej do MEN.
4. Wychowawcy domów dziecka powinni mieć możliwość uzyskiwania stałych konsultacji psychologicznych i pedagogicznych, które zapewniłyby umiejętne kształtowanie i korektę mechanizmów osobowościowych wychowanków.
5. Wychowawcy powinni mieć świadomość, w jaki sposób ich aktywność wychowawcza (m.in. style wychowania) może regulować mechanizmy osobowościowe wychowanków.
6. Psycholodzy i pedagodzy pracujący w domach dziecka powinni podjąć działania w kierunku obniżenia poziomu rozbieżności między samoocenami i standardami osobistymi ich wychowanków.
7. Teoretycy i praktycy wychowania powinni podjąć próby modyfikacji reguł i warunków pracy domów dziecka, tak by relacje pomiędzy wychowawcami i wychowankami oraz między samymi dziećmi były bardziej bezpośrednie i szczerze oraz oparte na naturalnych (zbliżonych do rodzinnych) zasadach współżycia w grupie.

Bibliografia

- Aah S.E. 1946. *Forming Impressions of Personality*, „Journal of Abnormal and Social Psychology”, t. 41, s. 260–290.
- Ausubel D., Balthazar E., Rosenthal I., Blackman L., Welkowitz J. 1954. *Perceived Parent Attitudes as Determinants of Children's Ego Structure*, „Child Development”, nr 3, s. 173–183.
- Baldwin A.L., Kalhorn J., Breese F.H. 1967. *Patterns of Parent Behavior*, „Genetic Psychology Monographs”, nr 75, s. 345–388.
- Banaszek W., Dąbrowska E., Socha W. 1980. *Stosunek wychowanków domu dziecka do wychowawcy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3, s. 103–107.
- Baran B. 1981. *Rola więzi społeczno-emocjonalnej w kształtowaniu osobowości dziecka*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Bass B. 1960. *Leadership, Psychology and Organizational Behavior*, Harper & Brothers, New York.
- Bene E. 1957. *The Objective Use of a Projective Technique*, „The British Journal of Educational Psychology”, nr 1–3, s. 89–100.
- Bene E. 1975. *An Effect on Rorschach "M" Responses of a Boy's Relationship with His Mother*, „Journal of Personality Assessment”, nr 2, s. 114–115.
- Bończa-Tomaszewska M., Kołodziej A. 1973. *Akceptacja siebie a akceptacja innych ludzi w okresie dorastania wczesnej młodości*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, seria III, t. 2, PWN, Warszawa, s. 465–503.
- Borowska T. 1982. *Czynniki oddziaływania wychowawczego stosowane w domach dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1, s. 25–27.
- Brzezińska A. 1973. *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 87–98.
- Byrne D. 1966. *An Introduction to Personality*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Cattell R.B. 1931. *Assessment of Teaching Ability*, „The British of Educational Psychology”, nr 1, s. 48–71.
- Czajkowski K. 1964. *Wychowanie zespołowe w domach dziecka*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Dawid J.W. 1959. *O duszy nauczycielstwa*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, s. 33–51.
- Deci E.L. 1971. *Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 18(1), s. 105–115.

- Dubin R., Dubin E. 1965. *Children's Social Perception. A Review of Research*, „Child Development”, nr 3, s. 810–930.
- Falkowska M., Kuzańska M., Sieradzki Z. 1968. *Wychowanie społeczne w domach dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Fiedler F.E. 1968. *The Leaders Psychological Distance and Group Effectiveness*, [w:] *Group Dynamics*, red. D. Carthwright, A. Zander, Harper Row, New York, s. 362–380.
- Fiedler F.E. 1978. *The Contingency Model and the Dynamics of the Leadership Process*, [w:] *Advances in Experimental Social Psychology*, t. 11, red. L. Berkowitz, Academic Press, New York, s. 59–96.
- Filipczuk H. 1971. *Zaspokojenie potrzeb społecznych wychowanków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8, s. 28–31.
- Flanders N. 1964. *Some Relationships among Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement*, [w:] *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*, red. B.J. Biddle, W.J. Ellena, Holt and Company, New York, s. 196–231.
- Frost B., Lockwood A. 1973. *Studies of Family Relations Test Patterns*, „Journal of Personality Assessment”, nr 6, s. 544–550.
- Grzegorzewska M. 1938. *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, „Chowanna”, nr 4, s. 193–206.
- Hoffman L.W., Lippitt R. 1970. *Mierzenie zmiennych życia rodzinnego*, [w:] *Podręcznik metod badania rozwoju dziecka*, t. II, red. P. Mussen, tłum. Z. Babska, PWN, Warszawa, s. 394–456.
- Homans G. 1961. *Social Behavior. Its Elementary Forms*, Harcourt, Brace and World, New York.
- Janowski A. 1974. *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, PWN, Warszawa.
- Janowski A. 1980. *Badanie zjawisk pedagogicznych*, IKN, Kalisz.
- Jersild A. 1952. *In Search of Self*, Bureau of Publication Teacher College, Columbia University, New York.
- Jersild A. 1968. *Child Psychology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Jurga M. 1975. *Z badań nad rozwojem dorastających wychowanek domów dziecka*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, s. 713–718.
- Kamiński A. 1974. *Partnerstwo wychowawcze młodzieży – utopia czy szansa*, „Oświata i Wychowanie”, nr 8, s. 26–27.
- Karyłowski J. 1975. *Z badań nad mechanizmem pozytywnych ustosunkowań interpersonalnych*, Ossolineum, Wrocław.
- Kelley H.H. 1950. *The Warm-Cold Variable in First Impression of Person*, „Journal of Personality”, nr 8, s. 431–439.
- Kołodziej A. 1974. *Poziom samoakceptacji a spostrzeganie postaw rodzicielskich*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 2, s. 220–233.
- Kon I. 1987. *Odkrycie „Ja”*, tłum. L. Siniugina, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Konarzewski K. 1982. *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa.
- Korczak J. 1958. *Wybór pism*, t. III, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Kowalski W. 1977. *Percepcja postaw rodzicielskich przez młodzież a jej przystosowanie szkolne*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, nieopublikowana praca doktorska, Lublin.
- Kozak S. 1986. *Sieroctwo społeczne*, PWN, Warszawa.

- Kozielecki J. 1981. *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa.
- Kreutz M. 1959. *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, s. 113–164.
- Kruglanski A., Friedman I., Zeevi G. 1971. *The Effects of Extrinsic Incentive on Some Qualitative Aspects of Task Performance*, „Journal of Personality”, nr 39(4), s. 606–617.
- Kuchta J. 1934. *Nauczyciel – wychowawca i jego stosunek do ucznia w świetle badań psychologicznych*, Księgarnia Nauczycielska, Lwów.
- Kuchta J. 1936. *Typologia nauczyciela. Szkice wychowawcze*, Księgarnia Nauczycielska, Lwów.
- Kulas B. 1986. *Samoocena młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Leary T. 1957. *Interpersonal Diagnosis of Personality*, Ronald Press, New York.
- Lewicki P. 1978. *Ukryte teorie osobowości a postawy społeczne*, [w:] *Teoria osobowości a zachowania prospołeczne*, red. J. Reykowski, IFiS PAN, Warszawa, s. 125–145.
- Lippitt R., White R.K. 1968. *Leader Behavior and Member Reaction in Three Social Climates*, [w:] *Group Dynamics. Research and Theory*, red. D. Cartwright, A. Lender, Harper & Row, Evanston, s. 318–325.
- Lis M. 1974. *Techniki stosowane w badaniach nad percepcją osób*, „Prakseologia”, nr 3–4, s. 289–315.
- Łukaszewski W. 1977. *Osobowość a spostrzeganie siebie i spostrzeganie innych*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, red. J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski, Ossolineum, Wrocław, s. 103–133.
- Maciaszkowa J. 1975. *Problemy i proporcje dotyczące modelu wychowawcy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8, s. 9–13.
- Mały J. 1972. *Kompetentni wychowawcy czy gorsi nauczyciele*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1, s. 17–20.
- Marchand M. 1956. *Hygiene affective de l'educateur*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Marzec T. 1980. *Interakcje i stosunki interpersonalne w grupie wychowawczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10, s. 450–453.
- Mika S. 1969. *Skuteczność kar w wychowaniu*, PWN, Warszawa.
- Mika S. 1972. *Wstęp do psychologii społecznej*, PWN, Warszawa.
- Mika S. 1981. *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa.
- Moroz K. 1983. *Wychowanie społeczne w domu młodzieży*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Moskal F. 1982. *Obraz wychowawcy w opinii byłych wychowanków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8, s. 346–351.
- Mysłakowski Z. 1962. *Co to jest talent pedagogiczny?*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, s. 69–83.
- Newcomb T.M., Turner R.H., Converse P.E. 1965. *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa.
- Niebrzydowski L. 1973. *Kształtowanie się samooceny w okresie dorastania*, Wydawnictwo Uczelniane Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Niebrzydowski L. 1974a. *Czynniki wpływające na kształtowanie się samooceny dzieci i młodzieży*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 167–180.
- Niebrzydowski L. 1974b. *Obraz własnej osoby u uczniów w średnim wieku szkolnym*, „Zeszyty Naukowe Działu Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego, seria Pedagogika, Psychologia, Historia Wychowania”, nr 3, s. 5–37.

- Niebrzydowski L. 1974c. *Rodzaje samooceny uczniów klas V–VIII*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, s. 432–445.
- Niebrzydowski L. 1976. *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Paszkiewicz E. red. 1974. *Technika Q-sort, [w:] Materiały pomocnicze do ćwiczeń z metod badania osobowości*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 103–124.
- Perry L.G., Parke R.D. 1975. *Punishment and Alternative Response Training as Determinants of Response Inhibition in Children*, „Genetic Psychology Monographs”, nr 91, s. 258–271.
- Pilkiewicz M. 1976. *Środowisko ucznia a przebieg procesów wychowawczych*, „Oświata i Wychowanie”, nr 21, s. 767–777.
- Podgórecki A. 1968. *Cztery rodzaje samego siebie*, „Studia Socjologiczne”, nr 2, s. 183–191.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z. 1979. *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa.
- Przysucha H. 1979. *Wybrane informacje o partnerze interakcji a zachowanie w społecznej sytuacji zadaniowej*, nieopublikowana praca magisterska.
- Raczkowska J. 1983. *Wychowanie w domu dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Raport o stanie zdrowia i opiece zdrowotnej nad populacją w wieku rozwojowym oraz program działania na lata 1973–1990. 1973. Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej, Warszawa.
- Reykowski J. 1966. *Ocena i samoocena*, „Wychowanie”, nr 8, s. 7–10.
- Reykowski J. 1970a. *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 45–58.
- Reykowski J. 1970b. *Z zagadnień psychologii motywacji*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Roe A. 1957. *Early Determinants of Vocational Choice*, „Journal of Counseling Psychology”, nr 4, s. 212–215.
- Ross D., Parke R.D., Walters R.H. 1967. *Some Factors Influencing the Efficacy of Punishment Training for Inducing Response Inhibition*, University Press, Chicago.
- Ross M. 1975. *Salience of Reward and Intrinsic Motivation*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 32(2), s. 245–254.
- Sanocki W. 1973. *Skale kontrolne jako wskaźnik samooceny*, „Zeszyty Humanistyczne Uniwersytetu Gdańskiego, Seria Pedagogika, Psychologia, Historia wychowania”, nr 2, s. 49–67.
- Shaw M.C., Lufton B.E. 1962. *The Use of Parent Attitude Research Instrument with the Parent of Bright Academic Underachievers*, „Journal of Educational Psychology”, nr 53, s. 203–208.
- Shaw M.C., McGuen R. 1960. *The Honest of Academic Underachievement in Bright Children*, „Journal of Educational Psychology”, nr 51, s. 103–108.
- Skarżyńska K. 1974. *Skuteczność układu kar o różnej sile*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 2, s. 161–179.
- Skarżyńska K. 1975. *Wiadomość o zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1, s. 1–20.
- Skarżyńska K. 1976. *Postawy interpersonalne a karanie i nagradzanie*, [w:] *Studia nad postawami interpersonalnymi*, red. S. Mika, Wydawnictwa PAN, Warszawa, s. 15–76.

- Skarżyńska K. 1977. *Informacja o motywacji i zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1, s. 51–60.
- Skarżyńska K. 1981. *Spostrzeganie ludzi*, PWN, Warszawa.
- Skorny Z. 1972. *Psychiczne mechanizmy zachowania się*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Skorny Z. 1978. *Mechanizm funkcjonowania samooceny a działalność wychowawcza i postępowanie korekcyjne*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 6, s. 682–693.
- Skrobek G. 1976. *Partnerstwo w wychowaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9, s. 10–14.
- Skwara D. 1977. *Związki emocjonalne wychowanków z rodziną*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1, s. 503–513.
- Suchodolski B. 1970. *Trzy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Szymborska A. 1976. *Sieroctwo społeczne*, WP, Warszawa.
- Tagiuri R., Blake R.B., Bruner J.S. 1958. *On the Relation between Feelings and Perception of Feelings among Members of Small Groups*, [w:] *Readings in Social Psychology*, red. E.L. Maccoby, T.H. Newcomb, K.R. Hartley, Henry Holt and Company, New York, s. 110–116.
- Tak pracujemy w domach dziecka*. 1975. Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Warszawa.
- Tomaszewski T. 1975. *Psychologia*, PWN, Warszawa.
- Tyszkowa M. 1979. *Samoocena i samoakceptacja jako struktury regulacyjne*, „Oświata i Wychowanie”, nr 6, s. 203–209.
- Wołoszynowa L. red. 1981. *Środowiskowo-wychowawcze uwarunkowania kształtowania się osobowości i działania dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Woźnicka Z., Krenn-Guca M. 1972. *Praca wychowawcza w domach dziecka*. Wytyczne Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Zaborowski Z. 1964. *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*, PWN, Warszawa.
- Zaborowski Z. 1967. *Podstawy wychowania zespołowego*, PWN, Warszawa.
- Zaborowski Z. 1969. *Próba eksperymentalnej weryfikacji koncepcji wyrównania postaw*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1, s. 44–57.
- Zaborowski Z. 1974. *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Zalewska D.A. 1981. *Style oddziaływań wychowawczych jako wyznaczniki osiągnięć szkolnych zdolnych licealistów*, [w:] *Środowiskowo-wychowawcze uwarunkowania kształtowania się osobowości i działania dzieci i młodzieży*, red. L. Wołoszynowa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 105–116.
- Ziemska M. 1979. *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa.
- Ziemska M. 1982. *Rola postaw rodzicielskich w zaspokajaniu potrzeb psychicznych dzieci*, [w:] *Funkcjonowanie rodziny a problemy profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, red. M. Ziemska, A. Kwak, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Spis tabel

Tabela 1. Liczba badanych wychowanków i wychowawców oraz interakcji w poszczególnych domach dziecka	94
Tabela 2. Wiek i płeć wychowanków	94
Tabela 3. Wiek i płeć wychowawców	94
Tabela 4. Współzależność oceny stosunku emocjonalnego z innymi składnikami stylu wychowania – opinie wychowawców	101
Tabela 5. Współzależność oceny poziomu kontroli z innymi składnikami stylu wychowania – opinie wychowawców	102
Tabela 6. Współzależność oceny stosunku emocjonalnego z innymi składnikami stylu wychowania – opinie wychowanków	105
Tabela 7. Współzależność oceny poziomu kontroli z innymi składnikami stylu wychowania – opinie wychowanków	107
Tabela 8. Współzależność oceny sposobu podejmowania decyzji dotyczących wychowanka z innymi składnikami stylu wychowania – opinie wychowanków	108
Tabela 9. Współzależność oceny poziomu wymagań z innymi składnikami stylu wychowania – opinie wychowanków	109
Tabela 10. Elementy stylu wychowania – porównanie ocen wychowanków i wychowawców (procent interakcji)	113
Tabela 11. Współzależność ocen wychowawcy i wychowanka dotyczących stosunku emocjonalnego wychowawcy do wychowanka (procent interakcji)	117
Tabela 12. Współzależność ocen wychowawcy i wychowanka dotyczących poziomu kontroli wychowawcy nad wychowankiem (procent interakcji)	118
Tabela 13. Współzależność ocen wychowawcy i wychowanka dotyczących karania wychowanka przez wychowawcę (procent interakcji)	119
Tabela 14. Współzależność kategorii stylu wychowania w interakcjach wychowawca – wychowanek	121
Tabela 15. Zestawienie stylów w interakcjach wychowawca – wychowanek	133
Tabela 16. Liczba kategorii odmiennie ocenianych przez partnerów interakcji wychowawczej	134
Tabela 17. Kategorie stylu wychowania – zgodne i przeciwstawne opinie partnerów interakcji wychowawczej	137

Tabela 18. Współzależność nastawienia wychowanka do kontynuowania interakcji i samooceny kategorii stylu wychowania przez wychowawcę	146
Tabela 19. Współzależność nastawienia wychowanka do kontynuowania interakcji i postrzegania przez niego kategorii stylu wychowania wychowawcy	148
Tabela 20. Współzależność nastawienia wychowanków do kontynuowania interakcji wychowawczej a style wychowania deklarowane przez wychowawców	150
Tabela 21. Nastawienie wychowanków do kontynuowania interakcji wychowawczej a style wychowania opisywane przez wychowanków	151
Tabela 22. Twierdzenia Q-sort, samooceny – najwyższe średnie	154
Tabela 23. Twierdzenia Q-sort, samooceny – najniższe średnie	155
Tabela 24. Twierdzenia Q-sort, standardy osobiste – najwyższe średnie	155
Tabela 25. Twierdzenia Q-sort, standardy osobiste – najniższe średnie	156
Tabela 26. Różnica między samoocenami a standardami osobistymi – różnice średnich rang między dwoma sortowaniami	161
Tabela 27. Poziom rozbieżności między samoocenami a standardami osobistymi wychowanków	166
Tabela 28. Ocena rozbieżności między samoocenami a standardami osobistymi wychowanków	166
Tabela 29. Porównanie grup twierdzeń – sumy średnich rang	167
Tabela 30. Sumy średnich rang samoocen i standardów osobistych wychowanków oraz wartość różnicy między nimi w tercylach	170
Tabela 31. Style wychowania deklarowane przez wychowawców a poziom rozbieżności między samoocenami i standardami osobistymi wychowanków	186
Tabela 32. Style wychowania odbierane przez wychowanków a poziom rozbieżności między ich samoocenami i standardami osobistymi	187

Utworzona w 2025 roku seria wydawnicza **Archiwa Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego** stanowi uzupełnienie zbioru prac naukowych pracowniczek i pracowników Wydziału Pedagogicznego UW o tytuły dotychczas niepublikowane. Są wśród nich m.in. rozprawy doktorskie powstałe w ostatnich dekadach XX wieku, kiedy ich wydawanie nie było tak powszechne jak obecnie, oraz różnorodne materiały z badań, których udostępnianie było ograniczone i nie zapewniało szerokiego upowszechnienia wyników. Dzięki tej serii wieloletni wysiłek naukowczyń i naukowców z Wydziału Pedagogicznego UW w sposób możliwie pełny wpisze się w historię pedagogiki warszawskiej, polskiej i międzynarodowej.

Prof. dr hab. Anna Wiłkomirska pracuje na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół polityki edukacji i socjologii edukacji oraz socjalizacji młodzieży. Była kierownikiem i współrealizatorem polskich i międzynarodowych projektów badawczych, m.in. dwóch edycji badań nad wiedzą i postawami obywatelskimi młodzieży: Civic Education Study (1999–2003) i International Civic and Citizenship Study (2009–2012). W latach 2012–2020 dziekan Wydziału Pedagogicznego UW. Biegła sądowa w zakresie edukacji. Autorka monografii *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne* (2013), *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne* (współaut. A. Zielińska, 2013), *Jaki patriotyzm?* (współaut. A. Fijałkowski, 2016), *Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)* (współaut. K. Marzec-Holka, A. Radzewicz-Winnicki, 2018).

Autorka prezentuje badania przeprowadzone na przełomie lat 80. i 90. XX wieku wpisujące się w studia nad instytucjonalną opieką nad dziećmi w sytuacji silnej dysfunkcji rodziny. W szerokim zakresie badań pedagogicznych nurt ten jest skromnie reprezentowany ze względu na wielorakie trudności w dostępie do podmiotów i miejsc badania oraz silne obawy o spełnienie etycznych standardów niezwiększania traumy wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych. Mimo upływu lat rzetelne badania sformalizowanego obszaru pracy opiekuńczej nadal są bardzo nieliczne. System opieki nad dziećmi w Polsce po przełomie ustrojowym został zasadniczo zreformowany. Takich domów dziecka, w których ponad 40 lat temu były przeprowadzane badania, już nie ma. Czy uzyskane wtedy wyniki, opisujące style wychowania i ich związek z ważnymi mechanizmami osobowościowymi młodych ludzi, uzasadniały kierunek reformy? Monografia ma wymiar historyczny, ale obraz interakcji wychowawczych oraz potrzeba monitorowania funkcjonowania instytucji pieczy zastępczej niezmiennie pozostają ważnym przedmiotem badania.