

phm. Joanna Przybylska, hm. Agnieszka Borowiecka (autorzy)

hm. Lucyna Czechowska (recenzent)

Wpływ przynależności do ZHP na kształt istoty społecznej

Opracowanie wyników badań jakościowych na podstawie słowników, podręczników oraz artykułów naukowych z dziedziny psychologii i pedagogiki w celu odpowiedzi na pytanie: na jakie czynniki kształtujące osobowość młodego człowieka ZHP może wywierać wpływ.

Wpływ przynależności do ZHP na osobowość, światopogląd, postawy oraz umiejętności

Pytania o to, na ile nasze zachowania są wyuczone, a na ile podyktowane wrodzonymi cechami; jaki mamy wpływ na osobowość jednostki; czego uczymy; jakie postawy kształtujemy; zadają sobie wychowawcy od samego początku istnienia instytucji i organizacji wychowawczych. Siłą rzeczy dla harcerskiego wychowania najcenniejszy jest wkład teorii, które nie opierają się jedynie na uwarunkowaniach biologicznych - inaczej Misja ZHP byłaby z góry skazana na porażkę. Zdecydowanie najwięcej możemy skorzystać z dorobku teorii, które uparują rozwój osobowości, jako proces trwający całe życie, nie zaś zdeterminowany w całości okresem wczesnego dzieciństwa.

Analizując teorie psychologiczne i pedagogiczne zauważamy, że przynależność do ZHP zdecydowanie wpływa na kształt istoty społecznej jednostki. Należy jednak pamiętać, że oddziałują na nią również różne grupy (rodzina, szkoła, zajęcia pozalekcyjne).

Nie można zupełnie odrzucać teorii mówiących o rozwojowym konstrukcie osobowości czy światopoglądu, ani zupełnie zawierać konstruktwi typologicznemu. Najbezpieczniej, myśląc o wychowaniu, byłoby łączyć te dwie teorie. Nie zapominajmy, że modelowanie osobowości w procesie społecznego uczenia się odbywa się poprzez system wzmocnień pozytywnych i negatywnych oraz w procesie uczenia się poprzez obserwację. To jakie zachowania „nagradzamy”, a jakie „karczemy”, jakie sami jako wychowawcy, instruktorzy prezentujemy zachowania, będzie miało znaczący wpływ na kształt istoty społecznej naszych wychowanków. Należy pamiętać także, że wśród najważniejszych form oddziaływania społecznego na osobność, światopogląd i system wartości jednostki można wymienić: interakcje z rówieśnikami oraz styl wychowawczy.

Znajomość pewnych teorii psychologicznych i pedagogicznych z pewnością ułatwia projektowanie i przewidywanie przebiegu procesu wychowania. Mając wiedzę np. o stadiach rozwoju moralnego w ujęciu Kohlberga, czy hierarchii potrzeb Masłowa, proces wychowawczy z pewnością będzie pełniejszy, a co ważniejsze świadomy. Poznanie wyników badań nad próbą modelowania zachowań w ramach poszczególnych stadiów rozwoju moralnego jest cenną wskazówką dla wychowawców - okazuje się, że rozwój moralny jest na tyle silnie „zaplanowany”, że nie ma możliwości przyśpieszenia go w

znacznym stopniu. Działania w ramach stadium o jeden stopień wyższym można nazwać działaniem w strefie najbliższego rozwoju (Pojęcie to ustanowił L. Wygotski. *Strefa najbliższego rozwoju* stanowi obszar, który dla dziecka jest jeszcze nieznanym, ale dostępnym dla jego możliwości.)

Zdecydowanie w swojej pracy możemy kształtować umiejętności zuchów, harcerzy, a także instruktorów. Wpływamy w tym zakresie na umiejętności poszczególnych osób. Oczywiście często mogą to być umiejętności nabywane np. przez cały zastęp równocześnie (działanie małych grup), ale każdy przyswoi je osobiście i zapewne w innym stopniu. Związek Harcerstwa Polskiego jest organizacją, która kształtuje pewne ściśle określone umiejętności, które są niezbędne do tego, by w tej określonej grupie społecznej zajmować daną pozycję. Oczywiście część z tych umiejętności możemy wykorzystywać w innych sytuacjach życiowych, przyswajamy je także w innych miejscach, ale kształtujemy też umiejętności potrzebne do „bycia zuchem, harcerzem” (np. znajomość szyfrów, pionierka).

W pracy w drużynach i gromadach wpływamy na postawy zuchów i harcerzy, które jak wiemy są powiązane z systemem wartości. W przypadku ZHP najważniejsze są wartości wpisane w Prawo Harcerskie, Prawo Zucha i Zobowiązanie Instruktorskie. Wartości tam zawarte powinny wyznaczać, jakich postaw oczekujemy od członków organizacji. Aktualnie wpisane jest to w Podstawy Wychowawcze ZHP. Wyraźne postawy kształtowane w ZHP powinny stawiać harcerza, jako wzór do naśladowania dla rówieśników, rozumiany przede wszystkim jako wierność wobec wyznawanych wartości, nie zawsze jako „płynięcie pod prąd”.

W pracy wychowawczej organizacji powinniśmy skupić się nad tym, by środowisko jakie stworzymy było sprzyjające rozwojowi pożądanym cech, a więc: pozwalające jednostce na zaspokajanie wszystkich potrzeb, tak by mogła dążyć do samorealizacji; prezentujące pożądaną postawę, światopogląd (zarówno w teorii, jak i w zachowaniu instruktorów); wzmacniające zachowania pozytywne; kształtujące specyficzne umiejętności oraz te, niezbędne do życia we współczesnym świecie.

Osobowość, światopogląd, postawy i umiejętności w świetle wybranych teorii wychowania

„Korzenie wychowania są gorzkie, ale owoce słodkie”

Arystoteles

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że człowiek jest istotą społeczną. Organizujemy się w grupy o różnej wielkości i różnych celach. Jesteśmy członkami rodziny, klasy szkolnej, narodu, klubów sportowych, związków religijnych czy organizacji skautowych. Człowiek XXI wieku spędza mnóstwo czasu na interakcjach społecznych zarówno tych bezpośrednich osadzonych w rzeczywistej czasoprzestrzeni, jak i pośrednich - w wirtualnej rzeczywistości portali społecznościowych, komunikatorów, gier i sklepów online. Interakcje te stanowią niezwykle istotny element rozwoju człowieka zarówno poznawczego, emocjonalnego, jak i społecznego.

Dzięki interakcjom społecznym człowiek nabywa umiejętności i kompetencje niezbędne do funkcjonowania w danej czasoprzestrzeni. Każde społeczeństwo ma pewną pulę umiejętności niezbędnych do życia w danej grupie. Są one potrzebne każdemu do samorealizacji i rozwoju osobistego, oraz do bycia aktywnym obywatelem i członkiem społeczeństwa. Barbara Wilgocka-Okon pisze, iż kompetencje to zespół powiązanych ze sobą umiejętności; struktura złożona i dynamiczna, która jest rezultatem interakcji między

rozwojem, a uczeniem się. Członkowie specyficznych mini społeczności (a takimi są skauci) posiadają specjalne umiejętności odróżniające ich od reszty populacji.

Każdą kulturę charakteryzuje pewien system i hierarchia wartości. Obok praw formalnych istnieje wiele zasad postępowania w życiu codziennym, typowych dla danych społeczeństw. Ponadto ludzie mają także zasady obowiązujące w rodzinie, grupie towarzyskiej, klasie szkolnej, organizacji wychowawczej czy wyznaniowej. Oczekiwania, co do naszego zachowania są też determinowane przez płeć, zawód czy zajmowane stanowisko, a także przynależność do określonych organizacji. Można powiedzieć, że zasady te są swego rodzaju drogowskazem w rozpoznawaniu tego, co jest zachowaniem „właściwym”, a co „nagannym”. Osoby stosujące się do specyficznego kodeksu zasad i głęboko przekonane o ich słuszności, są postrzegane jako te, które mają swój światopogląd, spójny system wartości.

Podejmując się próby odpowiedzi na pytanie, co ma wpływ na naszą osobowość, światopogląd, postawy czy system wartości, należałoby sprecyzować, co rozumiemy pod tymi pojęciami. Jedynie takie wyjaśnienie da nam możliwość spekulowania na temat ewentualnego na nie wpływu.

Wszystkie wymienione wyżej pojęcia mają dwie wartości: naukową i potoczną. Istnieje wiele usystematyzowanych teorii osobowości; w przeróżnych teoriach pedagogicznych czytamy o światopoglądzie, systemach wartości, umiejętnościach czy kompetencjach i ich wzajemnych powiązaniach z wychowaniem. Każdy z nas tworzy także swoje własne teorie dotyczące tych pojęć. Jednak dla tych rozważań nie tyle jest istotna sama ich klasyfikacja, rodzaje, a nawet to, czy ludzie z danym rodzajem osobowości, światopoglądem czy systemem wartości lepiej lub gorzej radzą sobie w życiu, lecz to, na ile mocny wpływ na ich kształt mają czynniki biologiczne, a na ile społeczne.

Osobowość

Pojęciem najbardziej szerokim z pośród wymienionych we wstępie, oraz pozostającym w stosunku nadrzędnym do pozostałych jest osobowość. W języku potocznym osobowość to charakter, atrakcyjność, czy charyzmat. Mówimy, że ktoś ma silną osobowość czy ciekawą osobowość. W znaczeniu potocznym nadajemy temu pojęciu pozytywną lub negatywną konotację (słaba osobowość vs. silna osobowość), natomiast psycholodzy rozumieją je bardziej neutralnie i uniwersalnie. Osobowość jest „ogólną sumą tych sposobów reagowania na innych ludzi (i obiekty) oraz sposobów wchodzenia z nimi w interakcje, które są charakterystyczne dla danej jednostki”¹. Można powiedzieć, że od osobowości będzie zależało nasze podejście do zdarzeń, z którymi się spotkamy; osobowość wskazuje raczej „jak” a nie „czy” poradzimy sobie w nowej sytuacji. Jednocześnie po obserwacji jakiegoś zachowania nie można jasno określić jaki typ osobowości prezentuje dana osoba.

Osobowość jest kształtowana przez wiele czynników. Na ogół wymienia się:

- **czynnik „ja”**, na który składa się samoocena, poczucie mocy sprawczej, ocena własnych możliwości na tle świata zewnętrznego;
- **role społeczne** uwarunkowane przez zadania, jakie jednostka podejmuje w społeczeństwie;
- **temperament** - czynnik psychologiczny oparty na wrodzonych predyspozycjach uwarunkowanych typem ośrodkowego układu nerwowego, który warunkuje ogólny nastrój, oraz moc reakcji emocjonalnej;

¹ Ferguson 1960 za P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 393.

- przyjęty system wartości kształtowany przez moralność i zasady, którymi człowiek kieruje się w życiu².

Inni teoretycy ujmują rzecz mniej szczegółowo, po prostu stwierdzają, iż na osobowość, czyli na to jak zachowujemy się w pewnych sytuacjach wpływają odziedziczone cechy, wychowanie, uczenie się, a także środowisko życia³. Najłatwiej byłoby założyć, że czynniki kształtujące osobowość można podzielić na czynniki biologiczne (część z nich jest dziedziczona) jak: temperament, inteligencja, zdolności, predyspozycje, wygląd oraz społeczne - przyjęty system wartości, role społeczne, oraz czynnik „ja”. Nie jest to jednak takie proste, ponieważ sam czynnik „ja” zależy zarówno od takich czynników społecznych jak interakcje, środowisko życia, jak i od cech wrodzonych takich jak temperament. To, na ile mocno te czynniki wpływają na kształt osobowości człowieka jest odwiecznym przedmiotem niekończących się rozważań i sporów psychologów oraz teoretyków wychowania.

Teorie osobowości

Istnieje wiele teorii osobowości wśród nich, najbardziej znane, teoria freudowska i teorie psychoanalityczne (neofreudowskie), jak i najczęściej wskazywane w pedagogice teorie pola oraz teorie uczenia się⁴. Spróbujmy przyjrzeć się im ze względu na rolę, jaką przypisują czynnikom środowiskowym w rozwoju osobowości.

Freud był przekonany, że wszystkie podwaliny osobowości człowieka są tworzone we wczesnym dzieciństwie na podstawie doświadczeń z tego okresu. Według tej teorii, mielibyśmy największy wpływ na osobowość swoich wychowanków, gdybyśmy zajmowali się nimi do 5 roku życia. Freud kładł główny nacisk na instynktowne popędy biologiczne oraz na interakcje z rodzicami. Współcześnie wielu psychologów (choć nie wszyscy) uznaje teorię Freuda w czystej postaci za nieaktualną.

Przedstawiciele teorii neofreudowskich (np. Jung, Adler) podtrzymywali obraz osobowości - pola bitwy, gdzie nieświadome impulsy walczą z wartościami społecznymi. Zwrócili uwagę na oddziaływania społeczne jako czynnik wpływający na osobowość (Fromm, Horney). Najdalej posunęli się w podkreślaniu społecznej natury osobowości Erickson oraz H.S. Sullivan. Erickson prowadził swoje obserwacje kliniczne w grupie dzieci i młodzieży. Wzbogacił teorię osobowości o trzy bardzo ważne z naszego punktu widzenia idee. Postulował psychospołeczne stadia rozwoju ego⁵, po drugie uważał, że rozwój osobowości to proces trwający nieustannie przez wszystkie fazy życia, po trzecie (i dla nas najważniejsze) stwierdził, że każde z tych stadiów wymaga nowego poziomu interakcji społecznej, co może zmienić przebieg rozwoju osobowości w kierunku pozytywnym lub negatywnym. Zgodnie z jego teorią interakcje społeczne, środowisko rówieśnicze, szkoła i przynależność do różnych organizacji wychowawczych mają kluczowe znaczenie dla następujących stadiów (w każdym stadium ma znaczenie pewien konflikt):

Pracowitość czy poczucie niższości (6-11 r.ż.)

Dziecko interesuje się tym, w jaki sposób wszystko działa i jak ono powinno działać. Przez planowanie, organizowanie własnego świata, pilność oraz odkrywanie prawidłowości kształtuje się pracowitość. W tym czasie zaczyna mieć duże znaczenie oddziaływanie środowiska pozadomowego (wg badań u dzieci z amerykańskiej klasy średniej).

Tożsamość czy przemieszanie ról (12-18 r.ż)

² J. F. Terelak, *Psychologia menadżera*, Wyd. Difin, Warszawa 1999, s. 77-78.

³ R. Vasta, M. M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995.

⁴ P. G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998.

⁵ Więcej o stadiach rozwoju Ericsona można znaleźć w: J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wyd. AK. "Żak" Warszawa 2000 oraz L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyd. WSEZ, Łódź 2009.

Rozwija się zdolność spostrzegania zjawisk w różnorodny sposób, empatia, umiejętność patrzenia na świat z punktu widzenia innej osoby. W tym czasie ważne jest odgrywanie różnych ról (może odbywać się tylko poza domem). Dzięki temu rozwija się zintegrowane poczucie własnej tożsamości jako odrębnej od wszystkich innych. Tożsamość musi być spójna i możliwa do zaakceptowania - jeśli nie dokona się taka integracja jednostka może mieć poczucie, że nie wie, kim jest, lub rozwinięto tożsamość nieakceptowaną społecznie.

Kolejną z teorii neofreudowskich jest społeczna teoria **Sullivana**⁶, która kładzie bardzo silny nacisk na doniosłe znaczenie interakcji społecznej. Uważał on, że napięcia wynikające z niezaspokajania interakcji między ludźmi skłaniają ludzi do działania. Co więcej, głosił, że ukształtowane interpersonalne cechy ludzkie mogą mieć bezpośredni wpływ na funkcjonowanie fizjologiczne lub je modyfikować (dowodem na tę teorię są kulturowo dyktowane zasady: kiedy i jak można jeść, wydalac itp.). Sullivan posunął się na tyle daleko, że samą osobowość traktuje nie jako stałość cech wewnętrznych, ale jako stałość tego, jak dana osoba zachowuje się w stosunku do innych ludzi. Podobnie jak Erikson uznaje, że **rozwój osobowości zachodzi dłużej niż u Freuda - do dorosłości (wyróżnia 7 stadiów)**. Krytykuje współczesne społeczeństwa będąc przekonany, że pod wieloma względami wpływa ono na rozwój osobowości w sposób sprzeczny z ich osobistymi potrzebami, hamuje zamiast ułatwiać realizację pełnych możliwości jednostki.

Teorie pola powstały przez analogię do nauk fizycznych, zapożyczając model pól elektromagnetycznych tłumacząc, że zachowanie nie jest kształtowane przez pojedyncze łańcuchy przyczynowo skutkowe, ale przez kombinacje różnych sił tworzących całe pole. Psychologowie posługujący się teorią pola wiążą ją z teorią systemową, która zakłada, iż jakakolwiek zmiana w dowolnym miejscu systemu prowadzi do zmiany jego jako całości. Przedstawiciele tego nurtu tłumaczą sposób funkcjonowania człowieka jako wynik realizacji własnego ja. Oznacza to, że w centrum ich zainteresowań jest rola samoregulacji i centralnej koordynacji w zachowaniu człowieka.

K. Goldstein uważał, że człowieka należy postrzegać, jako całość biologiczno-psychologiczną, stąd jego teoria nazywana jest **teorią organizmu jako całości**. Kładzie nacisk na twierdzenie, że każdy organizm ma pewien wrodzony potencjał oraz siłę napędową rozwoju - samorealizację postrzeganą jako wrodzone nieustanne dążenie do realizowania swoich potencjalnych możliwości. Z tej teorii płynie jasna wskazówka, że **nie możemy modelować osobowości, ale możemy stworzyć takie środowisko wychowawcze, w którym człowiek rozwinięto swoje wrodzone możliwości**. Natomiast **C. Rogers** poza popędem do samorealizacji zwraca także uwagę na budowanie *pojęcia o sobie samym*, które rozwija się poprzez interakcje ze środowiskiem społecznym. Oznacza to, że **organizacja społeczna o charakterze wychowawczym ma ogromny wpływ nie tylko na myślenie o samym sobie (samoocena), ale także na postępowanie jednostki zgodnie z tym pojęciem**.

Innym bardzo znanym wśród pedagogów teoretykiem nadającym samorealizacji duże znaczenie był **A. Maslow**. Przedstawia on hierarchię potrzeb od fizjologicznych, przez bezpieczeństwo, więzi i miłości, szacunku oraz samorealizacji, po potrzeby transcendencji. Zakłada, że gdy potrzeby podstawowe zostaną **wystarczająco** zaspokojone, pojawiają się potrzeby z wyższego rzędu. **Środowisko sprzyjające to takie, które pozwala jednostce na wystarczająco zaspokajanie wszystkich potrzeb, tak by mogła dążyć do samorealizacji, a nawet poza nią wykroczyć**. Warto zwrócić uwagę, że choć Maslow formułuje hierarchię potrzeb, to sam zaznacza, że jej porządek nie zawsze jest stały, nie jest ona sztywna⁷. Z pewnością natomiast, na co sam Maslow przytacza liczne przykłady⁸, poczucie

⁶ O teorii Sulivana można przeczytać w: C. S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN, 1990.

⁷ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa 1990, s. 93.

⁸ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa 1990, s. 100 i 103.

zaspokojenia potrzeby jest sprawą dla każdej jednostki indywidualną. Potrzeby podstawowe są silniejsze ze względu na swój biologiczny charakter i z tego powodu są umieszczone niżej.

Teorie uczenia się opierają się na założeniu modelowania osobowości w procesie społecznego uczenia się poprzez system wzmocnień pozytywnych i negatywnych oraz przez uczenia się przez obserwację⁹. Podobnie jak w teorii freudowskiej najważniejszą rolę odgrywa okres wczesnego dzieciństwa, jako szczególnego czasu uczenia się schematów zachowań, strategii działania wykorzystywanych w późniejszym życiu. Natomiast teoria społecznego uczenia się A. Bandury¹⁰ zauważa, że naszą osobowość determinują takie czynniki jak: interakcje społeczne, osobiste i społeczne wzmocnienia oraz historia uczenia się. Udowadnia, że ludzie mogą uczyć się nie tylko w sposób bezpośredni, ale także przez obserwację innych, ponadto mają zdolność do przedstawiania w umyśle zdarzeń zewnętrznych za pomocą symboli, co pozwala im na przewidywanie konsekwencji działania, bez konieczności własnego doświadczenia. Jednocześnie, człowiek nie jest marionetką poruszaną przez wpływy środowiskowe. Posiada zdolność samoregulacji - sam sobie dostarcza wzmocnień w procesie oceny własnego postępowania (stosownie do własnych norm), co pozwala mu kierować swymi działaniami nie poddając się siłom zewnętrznym. Bandura w toku doświadczeń udowodnił, że uczymy się przez obserwację modelu, którym może być rodzic, rówieśnik, wychowawca, opiekun, czy postać z komiksu. Udowodnił, że znaczna część zachowań może być wyuczona czy nawet zmodyfikowana w toku obserwacji modelu przejawiającego dane zachowanie. To modelowanie jest zależne od czterech powiązanych procesów: uwagi, przechowywania w pamięci, odtwarzania motorycznego, motywowania i wzmacniania. Prezentowanie wyuczonego zachowania będzie zależało od tego, czy jest ono nagradzane czy karane.

Podsumowując możemy powiedzieć, że większość teorii osobowości zakłada, że o ostatecznym kształcie naszej osobowości decydują zarówno czynniki biologiczne, które są nam dane przez dziedziczenie, takie jak: temperament, rodzaj układu nerwowego, zdolności, predyspozycje, wygląd zewnętrzny; jak i środowiskowe (rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła, organizacje wychowawcze), które rozwijają i modelują: samoocenę, samoregulację, postawy, przekonania, inteligencję. Niektóre teorie szczególnie nacisk kładą na wczesny okres dzieciństwa i znaczny wpływ rodziców, inne mówią o rozwoju osobowości w późniejszych latach życia w toku uczenia się.

Światopogląd, system wartości

Pojęcia światopoglądu i systemu wartości są ze sobą silnie powiązane. Próby ich wyjaśnienia zazwyczaj są podejmowane na gruncie teorii socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych. Obydwa te pojęcia nie są jednoznacznie rozumiane zarówno w tych dyscyplinach naukowych, jak i w filozofii, antropologii, etnografii czy ekonomii. Co więcej brakuje także zgodności w rozumieniu światopoglądu i wartości w etyce, teologii, estetyce i prawie.

W. Okoń w swoim słowniku pedagogicznym definiuje światopogląd i system wartości jako jedno szersze pojęcie poglądu na świat. Jest to „stworzony przez I. Kanta termin (*Weltanschauung*) (który) wszedł do różnych języków i uzyskał wiele znaczeń, najczęściej kojarzy się go z ideologią. Z tego względu np. S. Hessen strzegł swojej pedagogiki kultury przed ingerencją jakiegokolwiek światopoglądu i przed wszelką ideologią. We współczesnej polskiej pedagogice p.n.s. pojmuje się najczęściej jako system przekonań określających

⁹ R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995.

¹⁰ Por. Ferguson 1960 za: P. G. Zimbardo, F. L. Ruch, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

poznawczy i uczuciowy stosunek człowieka do świata jako pewnej całości i wywierających wpływ na jego postępowanie”¹¹.

Można powiedzieć, że światopogląd jest swoistym pryzmatem, przez który człowiek patrzy na świat. Szeroko rozumiany światopogląd to zbiór najogólniejszych przekonań dotyczących natury świata, istoty człowieczeństwa, miejsca człowieka we wszechświecie, jego roli itp. Składowe światopoglądu, to system wartości, ich hierarchia, wizja świata z uwzględnieniem w nim miejsca człowieka, preferowane postawy życiowe. Światopogląd możemy charakteryzować w kategorii jego *treści* (w co wierzymy) lub *formy* (jak wierzymy). Rokeach¹² zauważa, że treść nie jest tak istotna jak sposób w jaki jest ona zorganizowana. Udowadnia, że dogmatyków można spotkać w każdej grupie - zarówno wśród liberałów, faszystów, katolików czy socjalistów.

Jednym z najsilniejszych czynników (obok rozwoju moralnego) kształtujących nasz światopogląd są preferowane wartości. Teoretycy wychowania rozumieją je jako coś szczególnie ważnego i cennego zarówno dla jednostki jak i społeczeństwa; coś, co wiąże się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich. Nie można też się nie zgodzić, że wartości wyrażają to, co *być powinno* i to, *czego pragniemy*. Są filarami systemów społecznych. Hierarchia uznawanych przez jednostkę wartości jest jednym z podstawowych uwarunkowań ludzkiego zachowania. **System wartości ukierunkowuje postawy, tłumaczy motywy działania, wpływa na ocenę innych ludzi, ale także na samoocenę i samoakceptację. Można więc śmiało powiedzieć, że systemy i hierarchie wartości mają znaczny wpływ nie tylko na światopogląd, ale na osobowość¹³.** R. Jedliński proponuje następującą klasyfikację wartości¹⁴: *transcendentne* (Bóg, świętość, wiara, zbawienie), *uniwersalne* (dobro, prawda), *estetyczne* (piękno), *poznawcze* (wiedza, mądrość, refleksyjność), *moralne* (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerłość, uczciwość, wierność), *społeczne* (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina), *witalne* (siła, zdrowie, życie), *pragmatyczne* (praca, spryt, talent, zaradność), *prestżowe* (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze) *hedonistyczne* (radość, zabawa).

Rozwój moralny człowieka, czyli budowanie światopoglądu można zobrazować jako drogę stopniowego dochodzenia do odkrycia triady harmonicznej¹⁵ jako czegoś uniwersalnego i zobowiązującego. Główne nurty psychologiczne takie jak teoria społecznego uczenia się, psychoanaliza i neopschoanaliza, teorie poznawczo-rozwojowe starają się odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób przebiega rozwój moralny jednostki¹⁶. Teorie te nie są zgodne, co do czynników rozwojowych, wszystkie jednak ujmują go jako drogę od mocnego uzależnienia i uległości wobec środowiska zewnętrznego do pełniej autonomii moralnej i samoregulacji¹⁷.

¹¹ W. Okoń, *Nowy słownik Pedagogiczny*, wyd. Żak Warszawa 1995, s. 215 i 247.

¹² Por. A. Malewski, *Nietolerancja, dogmatyzm, lęk (Analiza teorii Milтона Rokeach (w:) Studia socjologiczne nr 2/1961.*

¹³ Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003 s. 95-98 oraz L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, K.P.S.W Jelenia Góra 2012, s. 65.

¹⁴ R. Jedliński, *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową (w:) Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, (red.) Z. Uryga, Kraków 2008.

¹⁵ Triada harmoniczna to antyczny grecki kanon etyczny i estetyczny. Stanowią go: prawda - dobro - piękno.

¹⁶ Szczegółowy opis tych modeli można znaleźć np. w *Psychologii dziecka*.

¹⁷ D. Buksik, *Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka (w:) Seminare. Poszukiwania naukowe 13*, 1997, s. 147-166, www.bazhum.muzhp.pl.

W teoriach poznawczo-rozwojowych (Piaget, Kohlberg)¹⁸ rozwój moralny ściśle zależy od rozwoju poznawczego - można powiedzieć, że zajmują się one przede wszystkim rozumowaniem moralnym. Odzwierciedleniem rozumowania moralnego jest postępowanie moralne odpowiednie dla konkretnego stadium. Stadia rozwoju moralnego Piageta czy Kohlberga zakładają, że pewnych rzeczy dziecko nie jest w stanie uznać za moralnie słuszne, czy zrozumieć, zanim nie osiągnie pewnego poziomu rozwoju moralnego, choćby nie wiem ile mu tłumaczyć i uczyć zasad i praw. Piaget stworzył model złożony z czterech stadiów. Można powiedzieć, że każde stadium tworzy odrębny światopogląd, czyli ustrukturowaną całość, która pośredniczy między sytuacją, a zachowaniem oraz określa górną granicę przystosowania jednostki do środowiska. Jednocześnie poszczególne światopoglądy rozumie się jako stadia jednego procesu rozwojowego¹⁹. Niezwykle istotne w tej teorii jest to, że czynniki społeczne i kulturowe mogą jedynie przyspieszyć lub zwolnić pojawienie się kolejnych stadiów, nie mogą natomiast zmienić ich porządku. Kontynuatorem badań Piageta był Kohlberg. Jego zdaniem, w rozwoju moralności można wyróżnić trzy poziomy, w których zawierają się po dwa stadia. Kohlberg wyróżnia także dwa komponenty każdego stadium - perspektywę społeczną i treść moralną reprezentujące wpływy wrodzone i środowiskowe. Jego zdaniem każde stadium jest zintegrowaną całością a przejście ze stadium do stadium następuje w stałej kolejności. Model ten jest uniwersalny dla wszystkich kultur i jest ponadczasowy. Kohlberg wykazał także, że poziom rozwoju inteligencji określa prawdopodobieństwo przejścia do wyższego stadium moralnego pod wpływem oddziaływań wychowawczych. Niezwykle ciekawe wydają się badania, w których próbowano modyfikować światopogląd opisany jako stadia rozwoju moralnego w ujęciu Kohlberga przez komunikaty werbalne i dyskusje. Okazało się, że po miesiącu od badania poziom rozumowania moralnego znacznie wzrósł w grupie, w której eksperymentator sugerował rozwiązanie dylematu moralnego o jedno stadium wyższe od stadium, na jakim znajdowały się osoby badane, nie wzrastały wcale gdy wykraczały o dwa stadia, oraz nieznacznie wzrastały, gdy prezentowane rozwiązania były zaczerpnięte ze stadium niższego, już przekroczonego przez jednostkę²⁰. Sam Kohlberg tak interpretuje wyniki tych badań: „Problem zmiany moralnej jest, jak się zdaje, problemem dostarczania bodźców, które są dostatecznie niezgodne, by stymulować konflikt w istniejących schematach stadialnych dziecka, a jednocześnie dostatecznie zgodne, by mogły być zasymilowane przy pewnym akomodacyjnym wysiłku”²¹.

Teorie społecznego uczenia się stojąc w opozycji do teorii poznawczo-rozwojowych silnie akcentują wpływ środowiska na rozwój moralny. Najbardziej znanym rzecznikiem tego punktu widzenia był A. Bandura²². Zgodnie z tym modelem zasady wzmacniania i karania, a także modelowanie i naśladownictwo, są przede wszystkim odpowiedzialne za kształtowanie światopoglądu człowieka. Taka koncepcja kwestionuje stadialny model rozwoju, w którym zachowania moralne pojawiają się zgodnie z przewidywalnym i zaprogramowanym wewnątrznie rozkładem jazdy uniwersalnym dla wszystkich ludzi bez względu na to, w jakiej czasoprzestrzeni przyszło im żyć. Większość badań w ramach tej teorii skupia się na postępowaniu moralnym - zarówno prospołecznym, jak i aspołecznym - a nie na rozumowaniu moralnym. Bandura uważa, że u dzieci wzrasta prawdopodobieństwo zachowań pro- i anty- społecznych na skutek nagradzania i chwaleń oraz zmniejsza się prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań ignorowanych i karanych. Jednocześnie podkreśla, że wraz z rozwojem procesy

¹⁸ Stadia rozwoju moralnego Piageta i Kohlberga dokładnie opisano w B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa 1998 oraz L. Kohlberg R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, (przetł. P. Kwieciński, A. Nalasowski) w Z. Kwieciński (red.) *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* wyd. IBE, Warszawa 2000.

¹⁹ Por. K. Konarzewski, s.167.

²⁰ Tamże, s.170-171.

²¹ Kohlberg za K. Kruszewski s.171.

²² Szczegółowy opis teorii A. Bandury w E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna - serce i umysł*, wyd. Zysk i S-ka. Poznań 1997 r.2.

wzmacniania i modelowania uwewnętrzniają się, jednostka przechodzi do samoregulacji.

Światopogląd można rozumieć jako „zespół zwerbalizowanych i względnie uporządkowanych przekonań jednostki o naturze świata i człowieka, możliwościach poznania i działania oraz wartościach i powinnościach - a więc tego, co można by nazwać samorodnym systemem filozoficznym”²³. Takie rozumienie światopoglądu zmusza do uznania, że światopogląd jest jedynie wynikiem rozwoju moralnego. Łapińska i Żebrowska **wykluczają możliwość istnienia światopoglądu u dzieci przed 12 rokiem życia - uważają, że światopogląd powstaje w wieku młodzieńczym i jest poprzedzony okresem filozofowania**. W badaniach nad rozwojem moralnym można zauważyć dwie kluczowe kwestie teoretyczne. Po pierwsze: *czy przekonania i zachowania moralne tkwią w dziecku i ujawniają się w odpowiednim czasie, czy raczej są one osadzone w kulturze i dziecku przekazywane*. Myśląc o światopoglądzie, można też ujmować go jako dwa rodzaje konstruktów - konstrukt typologiczny lub konstrukt rozwojowy²⁴. Gdybyśmy rozpatrywali przypadek dwóch osób o odmiennym światopoglądzie upatrywalibyśmy przyczynę tej różnicy w pierwszym przypadku (konstrukt typologiczny) w różnicach cech biologicznych i środowiskowych, a w drugim (konstrukt rozwojowy) w tym, iż osoby te znajdują się na różnych poziomach procesu rozwojowego. Łatwo zauważyć, że zarówno zwolennicy teorii poznawczo-rozwojowych jak i społecznego uczenia się zgadzają się co do tego, że czynniki społeczne odgrywają określoną rolę w rozwoju moralnym, jednak nie są zgodni co do jej natury i znaczenia.

Samoakceptacja to wartościujące sądy, jakie człowiek formułuje na swój temat. Zakłada się, że mają one zarówno składnik poznawczy jak i afektywny. Ważnym składnikiem samoakceptacji jest poczucie kompetencji. W okresie dorastania powszechny jest spadek samooceny. Obejmuje on zazwyczaj pogorszenie poczucia własnych kompetencji i braku motywacji do nauki. Wielu badaczy rozwoju osobowości upatruje taki stan w fizycznych i psychicznych przemianach, jakie zachodzą w tym czasie w ramach dojrzewania. Alternatywnym wyjaśnieniem takiego stanu jest powiązanie przewidywanych zmian rozwojowych w czasie dorastania z warunkami społecznymi w jakich one zachodzą. Amerykańska badaczka Eccles²⁵ prowadziła badania w klasach szóstych i siódmych amerykańskich szkół, które potwierdziły, że środowisko silnie kontrolujące, dyscyplinujące, stawiające wysokie wymagania powoduje często doświadczanie niepowodzeń szkolnych w tej grupie uczniów. Ponadto nauczyciele dający często wyraz swojemu zniechęceniu i poczuciu braku skuteczności, okazujący brak zaufania do uczniów generują u nich niskie poczucie wartości. Okazało się, że uczniowie nauczycieli mających niskie poczucie własnej skuteczności określali niżej swoje zdolności w danym przedmiocie niż uczniowie nauczycieli mających wysokie poczucie własnej skuteczności. Informacja zwrotna, jaka pojawia się w momencie niepowodzenia ma tu kluczowe znaczenie - gdy prowadzi ona do przypisywania swojej porażki brakowi odpowiedniego wysiłku, ma mały wpływ na motywację do podejmowania kolejnych zadań; gdy prowadzi do upatrywania przyczyn niepowodzenia w braku zdolności może powodować tak wysoki spadek oczekiwania sukcesu, że doznaje się niepowodzeń przy rozwiązywaniu nawet prostych problemów (prowadzi do wyuczonej bezradności). Częste porównywanie młodzieży do rówieśników, także prowadzi do obniżenia poczucia własnej wartości i samoakceptacji. Oznacza to, że występujący w okresie dorastania spadek samooceny nie jest nieunikniony. Można go uniknąć w takim stopniu, w jakim da się poprawić funkcjonowanie środowiska społecznego tak, by lepiej odpowiadało na potrzeby rozwojowe dorastających ludzi.

²³ K Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1982.

²⁴ Tamże.

²⁵ Feldlaufer, Midgley, Eccles, *Students, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school*, 1980.

Postawy

Termin „postawa” wprowadzony został przez W. J. Thomasa i F. Znanieckiego we wstępie do *Polish Peasant in Europe and America* w 1918 roku²⁶. Termin ten wprowadzono dla oznaczenia procesów indywidualnej świadomości, determinujących zarówno aktualne jak i potencjalne reakcje każdej osoby wobec społecznego świata. W ich ujęciu, postawa jest zawsze postawą wobec jakiejś wartości. Praca Thomasa i Znanieckiego zapoczątkowała zainteresowanie problematyką postaw oraz rozwój różnorodnych technik ich pomiaru. Metody proponowane przez Thurstone'a, Likerta, Guttmana czy Lazarsfelda, nadając pojęciu postawy charakter ilościowy, dostarczyły bardziej precyzyjnych sposobów formułowania i weryfikowania hipotez. Wraz z rozwojem i unifikacją metod pomiaru postaw następowało jednak coraz większe zróżnicowanie samego pojęcia postawy. To zróżnicowanie teoretyczne, z jednej strony, wynikało z bogactwa i złożoności zjawisk wchodzących w zakres terminu „postawa”, z drugiej strony, wzmacniane było faktem przynależności poszczególnych badaczy do różnych „szkół” czy orientacji psychologicznych, a co za tym idzie, podkreślaniem przez nich i uwypuklaniem w definicjach poszczególnych aspektów zjawisk określanych terminem postawa. Stopniowo jednak, pojawiać zaczęło się szereg prac na temat postaw, w których autorzy wychodzili od stwierdzenia, że postawy są zjawiskami o strukturze złożonej, zjawiskami, w których wyodrębnić można wiele komponentów i aspektów oraz, iż zarówno istnienie czy brak poszczególnych komponentów jak i wzajemne relacje między nimi mają znaczenie dla wyjaśnienia i zrozumienia tych zjawisk. W sposób strukturalny zdefiniowali postawę D. Katz i E. Stotland pisząc: „Postawa może być zdefiniowana jako tendencja lub predyspozycja jednostki do oceniania pewnego obiektu lub symbolu tego obiektu w określony sposób. Ocena polega na przypisywaniu własności, które mogą być lokowane wzdłuż wymiaru „pożądanym–niepożądanym” lub „dobry–zły”. Ocena w tym sensie zawsze łączy elementy poznawcze i afektywne. (...) Postawa może również zawierać komponent behawioralny. Komponent behawioralny oznacza tendencję do działania wobec obiektu postawy w powiązaniu z wyrażaniem uczuć wobec niego”²⁷. W polskiej literaturze, stanowisko strukturalne reprezentują T. Mądrzycki²⁸, S. Mika²⁹ i S. Nowak³⁰. Definicja postawy proponowana przez S. Nowaka brzmi: „Postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”³¹. Przede wszystkim tak rozumiana postawa jest zawsze postawą wobec czegoś. Przedmiotem postawy może być jednostkowy obiekt materialny, lub konkretny człowiek, klasa przedmiotów lub określony zbiór ludzki. Przedmiotem postawy mogą być pewne zdarzenia lub pewne sytuacje, jak również klasy tych zdarzeń czy sytuacji. Drugą ważną cechą tej definicji jest fakt, iż postawa jest zawsze czyjąś postawą, tzn. jest zjawiskiem istniejącym w psychice ludzkiej. O jej istnieniu i zakresie decyduje to, czy i w jaki sposób dana kategoria przedmiotów jest przez określonego człowieka postrzegana. Takie rozumienie pojęcia postawy pociąga za sobą istotne konsekwencje praktyczne. Artefaktem staje się mówienie o postawie danego człowieka wobec religii rozumianej przez badacza jako zespół dogmatów, jeśli religia oznacza dla badanego wyłącznie branie udziału w określonych obrzędach. Równie błędne staje się wnioskowanie z ogólnej postawy wobec np. pozycji

²⁶ W. J. Thomas, F. Znaniecki, *Polish Peasant in Europe and America*, Boston 1918 - 1920, t. I, s. 21.

²⁷ D. Katz, E. Stotland, *A Preliminary Statement to a Theory of Attitudes Structure and Change*.

²⁸ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977.

²⁹ S. Mika, *Postawy i ich badanie*, w: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, Warszawa 1966.

³⁰ S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973.

³¹ S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, w: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973, s. 21.

społecznej o postawie badanego wobec poszczególnych elementów tej pozycji, jeśli postawy wobec tych elementów nie funkcjonują w jego psychice. Trzecią ważną cechą cytowanej wyżej definicji jest znaczenie przypisywane poszczególnym komponentom postawy. Wymieniając jako składniki postawy komponent emocjonalno-oceniający, komponent poznawczy i komponent behawioralny, S. Nowak przypisuje jednocześnie komponentowi emocjonalno-oceniającemu rolę istotniejszą niż pozostałym. Jest on czynnikiem konstytuującym (w sensie definicyjnym) postawę. Pozostałe komponenty mogą ale nie muszą istnieć w danej postawie.

Typologia postaw

Mirostawa Marody dokonuje wyróżnienia postaw w oparciu o podział proponowany przez światowych badaczy tej dziedziny³²:

F. N. House wyróżnia cztery typy postaw: 1) osobowe, 2) materialne, 3) dotyczące kultury, 4) dotyczące społeczeństwa.

R. E. Park i E. W. Burgess wymieniają również cztery klasy postaw: 1) tendencję do unikania, 2) tendencję do zbliżania się, 3) tendencję do dominowania, 4) tendencję do podlegania.

L. L. Bernard z kolei proponuje pięć kryteriów klasyfikacyjnych: 1) związki kolektywne, które standaryzują postępowanie, (dające w rezultacie na przykład postawy nacjonalistyczne, rasowe czy zawodowe), 2) dążenie lub cel (postawy humanitarne, eksploatorskie lub opiekuńcze), 3) wartościujące znaczenie (postawy aprobaty lub niechęci), 4) obiekty odniesienia (np. postawy wobec pieniędzy), 5) odniesienie czasowe (postawy trwałe, zmieniające się lub chwilowe).

Podobnie T. Mądrzycki przyjmuje siedem następujących cech postawy jako kryteria. podziału: 1) treść przedmiotowa, 2) zakres postawy, 3) kierunek postawy, 4) siła postawy, 5) złożoność, 6) zwartość, 7) trwałość.

Stosując kryterium treści przedmiotowej, dzieli postawy na: (a) personalne (wobec jednostek i grup społecznych), (b) rzeczowe (wobec przedmiotów), (c) niepersonalne i nierzeczowe (postawy wobec instytucji społecznych i norm społecznych, czynności społecznych itp.). Biorąc pod uwagę zakres, postawy można podzielić, jego zdaniem, na jednostkowe (dotyczące jednego przedmiotu) i ogólne (dotyczące więcej niż jednego przedmiotu). Ze względu na kierunek – postawy dzielimy na pozytywne i negatywne, a ze względu na siłę – na słabe i silne. Kryterium złożoności dostarcza dwu niezależnych podziałów, można bowiem pytać o złożoność postawy jako całości i wtedy – w zależności od tego, czy wszystkie komponenty są w niej obecne – wyodrębniamy postawy pełne oraz niepełne. Oprócz tego można rozważyć stopień złożoności poszczególnych komponentów, pytać o to, który z nich dominuje i na tej podstawie dzielić postawy na: (a) intelektualne, (b) uczuciowo-motywacyjne i (c) behawioralne. Wreszcie, ze względu na stopień zwartości, postawy można podzielić na zintegrowane silnie i słabo, a biorąc pod uwagę trwałość – dzielić je na trwałe i mało trwałe. D. Katz i E. Stotlanda i za nimi S. Nowak proponują strukturalny podział. Zgodnie z tą definicją, postawa składa się z trzech komponentów, z których każdy przyjmować może różne wartości. Zakładając dla uproszczenia, że komponenty te przyjmują tylko dwie wartości: niezerową, tj. taką iż dany komponent występuje i zerową, tj. taką, iż dany komponent nie występuje (lub niemal nie występuje), otrzymamy cztery kategorie postaw. Cztery – ze względu na to, iż z założenia komponent emocjonalno-oceniający musi mieć wartość niezerową.

³² Mirostawa Marody sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami, Państwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa 1976.

Kategoria pierwsza to postawy, które składają się niemal wyłącznie ze stosunku emocjonalno-oceniającego wobec przedmiotu postawy, przy jednoczesnym braku wiedzy o nim i braku jakichkolwiek działań skierowanych wobec niego. Autorzy proponują nazwać je asocjacjami afektywnymi.

Druga kategoria postaw składa się z takich, które obok komponentu emocjonalno-oceniającego zawierają mniej lub bardziej rozwinięte przekonania o przedmiocie, tj. z takich, które zawierają komponent poznawczy a brak im wyraźnie wykształconych predyspozycji behawioralnych. Oczywiście, w wyniku różnej konfiguracji tych dwu komponentów, będziemy mieli do czynienia z ocenami bardziej spontanicznymi (przewaga komponentu emocjonalnego), bądź bardziej zintelektualizowanymi (przewaga komponentu poznawczego). S. Nowak nazywa je postawami poznawczymi, D. Katz i E. Stotland proponują termin postawy zintelektualizowane.

Kategoria trzecia to postawy, w których emocje i oceny powiązane są z dyspozycją do zachowań wobec przedmiotu postawy, brak jest natomiast wyobrażeń o naturze tego przedmiotu. S. Nowak nazywa tę kategorię postawami behawioralnymi, D. Katz i E. Stotland używają terminu postawy nakierowane na działanie.

Wreszcie kategorię czwartą tworzą postawy zawierające wszystkie trzy komponenty, a więc emocjonalnie zabarwiony obraz przedmiotu postawy oraz sposób zachowania się wobec niego. Tego rodzaju postawy są najczęstsze. S. Nowak nazywa je **postawami pełnymi** D. Katz i S. Stotland – **postawami zrównoważonymi**. Ci ostatni wyróżniają jeszcze piątą kategorię postaw, będącą właściwie podzbiorem kategorii omawianej wyżej a mianowicie – postawy obronne ego, składające się również ze wszystkich trzech komponentów; różnią się one od postaw pełnych jedynie naturą procesów motywacyjnych, z którymi są związane. Wydaje mi się, że można włączyć je do postaw pełnych ze względu na to, iż kryterium procesów motywacyjnych nie pojawiało się dotąd w omawianym schemacie klasyfikacyjnym.

W badaniach nad postawami dają się wyróżnić dwa podejścia: 1) przedmiotowe – gdy badaczka interesuje całokształt zagadnień związanych z postawami wobec określonego obiektu społecznego oraz 2) jakościowe – gdy interesują go pewne syndromy postaw wobec różnych obiektów; syndromy takie jak autorytaryzm, demokratyzm, radykalizm itp. W pierwszym przypadku same postawy są głównym przedmiotem zainteresowań, w drugim – badanie postaw dostarcza materiału do wnioskowania o istnieniu pewnych ogólniejszych zmiennych psychologicznych. W ramach podejścia jakościowego postawy są wskaźnikami innych zmiennych psychologicznych, podczas gdy przy podejściu przedmiotowym są one wskaźnikiem dla obserwowalnych zdarzeń, zachowań, sytuacji itp. Te dwie funkcje, jakie spełniać może pojęcie postawy w badaniach empirycznych, przyjmijmy jako zasadę porządkującą w analizie badań nad postawami społeczno-politycznymi.

Umiejętności

Umiejętności stały się w ostatnim okresie bardzo popularnym pojęciem. Szczególnie w edukacji kładzie się na nie szczególny nacisk. Słowniki podają, że synonimem umiejętności są kwalifikacje. Opierając się na Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie można przyjąć, że jest to zdolność wykonywania zadań i rozwiązywania problemów dla uczenia się lub działalności zawodowej³³. Upraszczając można powiedzieć, że umiejętność jest wykorzystaniem wiedzy, sposobów działania, teorii, w praktyce.

W literaturze jak i w życiu stosuje się także termin *umiejętności życiowe*. Światowa Organizacja Zdrowia określa je jako zdolności, które umożliwiają człowiekowi pozytywne

³³ *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji* pod red. Stanisława Stawińskiego, Warszawa 2013, s. 52.

zachowania przystosowawcze, dzięki którym skutecznie radzi sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia. Termin ten odnosi się do umiejętności (kompetencji) psychospołecznych: osobistych, społecznych, interpersonalnych, poznawczych, afektywnych, uniwersalnych. Nie dotyczy on umiejętności w zakresie „fizycznej” strony funkcjonowania człowieka (np. motorycznych, pielęgnacji ciała), które niektórzy autorzy proponują nazywać umiejętnościami „praktycznymi” lub „zdrowotnymi”. Oddzielnie też rozpatrywane są umiejętności zawodowe, które razem z umiejętnościami życiowymi stanowią o kompetencjach jednostki.

Rodzaje umiejętności

Dla dobrego funkcjonowania w życiu człowiek powinien posiadać wiele różnorodnych umiejętności. Ich rodzaj i hierarchia ważności zależy od czynników demograficznych, społecznych i kulturowych. Z punktu widzenia promocji zdrowia i pierwotnej profilaktyki u dzieci i młodzieży WHO³⁴ wyróżnia dwie grupy umiejętności:

1. Umiejętności podstawowe dla codziennego życia umożliwiające dobre samopoczucie, relacje z innymi i zachowania sprzyjające zdrowiu: podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów, twórcze myślenie, krytyczne myślenie, dobre porozumiewanie się, dobre relacje interpersonalne, samoświadomość, empatia, radzenie sobie z emocjami i ze stresem.

Te dziesięć podstawowych umiejętności można połączyć w pięć grup:

- Podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów,
- Twórcze i krytyczne myślenie,
- Porozumiewanie się i utrzymywanie dobrych relacji interpersonalnych,
- Samoświadomość i empatia,
- Radzenie sobie z emocjami i stresorami.

2. Umiejętności specyficzne (dotyczące radzenia sobie z zagrożeniami) np.: asertywne odmawianie używania narkotyków, podejmowania stosunków płciowych bez zabezpieczenia, uczestniczenia w aktach przemocy, wandalizmu itd. Są one rozwijane w powiązaniu z ww. umiejętnościami podstawowymi.

Istnieją jeszcze inne propozycje podziału umiejętności życiowych. S. Kovalik i K. Olsen³⁵ wśród ważnych umiejętności wymieniają: prawość (poczucie, co jest dobre, a co złe), inicjatywa, elastyczność, konsekwencja w działaniu mimo trudności, umiejętności organizacyjne, poczucie humoru, zdrowy rozsądek, rozwiązywanie problemów, odpowiedzialność, cierpliwość, zawieranie i utrzymywanie przyjaźni, ciekawość, współdziałanie, opiekowanie się innymi.

Dość trudno jest precyzyjnie rozróżnić umiejętności od pożądanых cech (właściwości) psychicznych człowieka. Za **cechę psychiczną, uznaje się względnie stałą właściwość człowieka, charakteryzującą pod jakimś względem jego zachowanie się**³⁶. Do cech psychicznych człowieka zaliczyć można poczucie własnej wartości, tolerancję, wyrażanie szacunku, litości, dzielenie się z innymi. Cechy te rozwijane są w procesie nabywania umiejętności życiowych.

³⁴ Instytut Badań Edukacyjnych, *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Warszawa 2013, s. 36.

³⁵ Kovalik S., Olsen K.: *ITI: The model Integrated Thematic Instruction*. Susan Kovalik and Assoc. 1993 (USA).

³⁶ Encyklopedia PWN, red. B.Kaczorowski, wyd. wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

Bibliografia

- Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji red. Stanisław Sławiński, Warszawa 2013.
- Instytut Badań Edukacyjnych, Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Warszawa 2013.
- Life skills education in schools. (WHO/MNH/PSF/93.A Rev. 1) WHO, Geneva 1993.
- Kovalik S., Olsen K. ITI: The model Integrated Thematic Instruction, Susan Kovalik and Assoc 1993 (USA).
- P.G.Zimbardo, F.L.Ruch, Psychologia i życie, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998
- K Konarzewski, Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1982.
- M. Łobocki, Teoria wychowania w zarysie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- R. Jedliński, Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową (w:) Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki (red.) Z. Uryga Kraków 2008.
- L. Zarzecki Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie. K.P.S.W Jelenia Góra 2012.
- D. Buksik, Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka (w:) Seminare. Poszukiwania naukowe 13, 147-166, 1997 www.bazhum.muzhp.pl.
- W. Okoń, Nowy słownik Pedagogiczny, wyd. Żak Warszawa 1995, s.215 rozwój moralny.
- Malewski, Nietolerancja, dogmatyzm, lęk (Analiza teorii Milтона Rokeach (w:) Studia socjologiczne nr 2/1961.
- J. F. Terelak, Psychologia menadżera, Wyd. Difin, Warszawa 1999.
- R. Vasta, M.M.Haith, S.A. Miller Psychologia dziecka WSiP Warszawa 1995.
- J. Kowalewska, P. Graeber, Kształtowanie postaw zdrowotnych, w: Życie Szkoły, WSiP, 2003/1.
- W. J. Thomas, F. Znaniecki, Polish Peasant in Europe and America, Boston 1918 - 1920, t. I.