

ZOFIA REMISZEWSKA

Uniwersytet Opolski

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Nauk Pedagogicznych

Katedra Teorii Wychowania i Pedagogiki Szkolnej

ORCID – 0000-0002-9995-0203

GOTOWOŚĆ MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ DO PODEJMOWANIA ZADAŃ PONADOSOBISTYCH Z PERSPEKTYWY ICH DOŚWIADCZEŃ RODZINNYCH

Streszczenie: W podjętych badaniach poszukiwałam związku między gotowością do podejmowania zadań ponadosobistych a doświadczeniami rodzinnymi powiązanych z procesem wychowania, zadając sobie pytanie: jaki jest związek doświadczeń rodzinnych – w kontekście działań wychowawczych – z gotowością młodych osób do podejmowania zadań ponadosobistych? Ponieważ badanie doświadczeń rodzinnych warunkujących gotowość do podejmowania zadań ponadosobistych polegało na przedstawieniu przez respondentów swoistego obrazu rodziców w kontekście ich działań wychowawczych oraz na określeniu rodzaju i częstotliwości stosowanych wobec nich środków dyscyplinujących, postanowiłam sprawdzić, jakie predyktory wynikające z relacji z rodzicami w kontekście ich działań wychowawczych, a jakie ze stosowanych środków dyscyplinujących warunkują gotowość do podejmowania zadań ponadosobistych. Zastosowana metoda analizy regresji wielokrotnej pozwoliła na wyodrębnienie predyktorów istotnych statystycznie dla ich związku z gotowością do podejmowania zadań ponadosobistych. Przeprowadzona analiza statystyczna wskazała na istotny związek omawianych zmiennych.

Słowa kluczowe: zadania ponadosobiste, młodzież, rodzina, wychowanie

WPROWADZENIE

Młodzież akademicka to kategoria analityczna, która – ze względu na swoją specyfikę – jest przedmiotem dociekań badawczych w obszarze „pedagogiki

młodzieży” (Cybal-Michalska 2014, s. 190; Cybal-Michalska 2019, s. 384–387). Badania nad młodzieżą to pewnego rodzaju diagnoza, przedstawiana przede wszystkim w rzeczywistości społecznej. Tym, co inspiruje badaczy młodzieży, są głównie jej orientacje życiowe, rozumiane np. jako jej dążenia, system wartości, poczucie sensu życia, jakość życia.

Ponadto dla badaczy młodzież jest interesującym przedmiotem zainteresowań ze względu na akcelerację w tym okresie jej życia całego szeregu zmian, np. przejścia z młodości do dorosłości, z edukacji na rynek pracy, a także zmian biologicznych, fizycznych, psychicznych i wielu innych.

Psycholodzy i pedagodzy definiują młodzież jako kategorię wiekową jednostek będących w stadium przejściowym między dzieciństwem a dorosłością. W naukach społecznych młodzież jest definiowana jako grupa społeczna lub też jako kategoria społeczno-demograficzna, która może stać się czynnikiem zmiany społecznej i wywierać wpływ na przemiany całego społeczeństwa (Galas 2004, s. 327); charakteryzuje się pogranicznością wynikającą z dualizmu, który uwydatnia się w byciu pomiędzy statusem uczącego się i statusem pracownika, dziecka i dorosłego, zależnego ekonomicznie od rodziców i mającego niezależność finansową. W życiu młodzieży dokonują się istotne zmiany, dotyczące nie tylko sposobu zdobywania wiedzy, ale także podejmowania nowych wyzwań, dających możliwość zdobycia autonomii na różnych płaszczyznach życia. Młodzież nie tylko uczy się, ale również uniezależnia się ekonomicznie od rodziców (praca dorywcza, etatowa). Czas uczenia się to czas intensywnego poszukiwania swojego planu na życie, odkrywania siebie w nowych rolach, uczenia się dorosłości.

Młodzież staje w obliczu różnych wyzwań, precyzuje swoje cele, wykonuje szereg zadań. Realizacja tych zadań wymaga poniesienia pewnego wysiłku związanego z pokonywaniem utrudnień – podejmuje się wtedy konkretne działania, czego efektem są określone osiągnięcia (Okoń 2001, s. 459). W literaturze przedmiotu istnieje wielość klasyfikacji zadań. Według kryterium klasyfikacji zadań Wiesława Łukaszewskiego należy wziąć pod uwagę stosunek zachodzący między wynikiem, jaki ma zostać osiągnięty, a podmiotem. Człowiek może realizować m.in. zadania osobiste, pozaosobiste oraz ponadosobiste (Łukaszewski 1984, s. 272–273, 401). Zadania ponadosobiste to takie zadania, które godzą cele indywidualne (zadania osobiste) i działania na rzecz innych (zadania pozaosobiste).

Zadania, które człowiek realizuje, mogą wynikać z nabytych wcześniej doświadczeń. Maria Tyszkowa definiuje pojęcie doświadczenia za pomocą trzech charakterystycznych określeń. W pierwszym z nich ujmuje ona doświadczenie jako stan aktualnego przeżywania sytuacji. To terażniejszość, w której niekoniecznie owe przeżycia zostaną utrwalone w pamięci, rzutując w późniejszym czasie na zachowania jednostki. Drugie określenie wiąże z wytworzeniem w pamięci pew-

nych obrazów czy też śladów przeżytych sytuacji. To ujęcie wiąże się z procesem poznawczym; nie zawsze obrazy pamięci mogą mieć bezpośrednio wpływ na zachowania człowieka. Trzecie określenie wiąże ona z problemem uczenia się, tzn. takiego zdobywania doświadczenia, które będzie miało skutek w podejmowaniu przez niego w przyszłości różnych zadań (Tyszkowa 1988, s. 58–59). Maria Tyszkowa zauważa, że wczesne doświadczenia kształtują u jednostki nie tylko percepcję sytuacji i możliwości selektywnego reagowania na bodźce i sytuacje zewnętrzne, ale także wzory i schematy aktywności oddziałujące pośrednio na przebieg jej dalszego rozwoju (Tyszkowa 1988, s. 58–59).

Celem niniejszego artykułu jest odszukanie związków doświadczeń rodzinnych z gotowością młodych osób do podejmowania zadań ponadosobistych w kontekście działań wychowawczych.

PO CO NAM ZADANIA PONADOSOBISTE?

Dla młodych ludzi ważne są potrzeba sprawstwa i przynależność. Z jednej strony chcą być autorami dzieł, sprawcami wydarzeń, mając świadomość, że coś od nich zależy – ich życie może wówczas nabrać kolorytu, stać się bardziej wartościowe i sensowne. Z drugiej zaś strony chcą przynależać, odnaleźć swoją niszę, swoją grupę, z którą mogliby się identyfikować (Brzozowska-Brywczyńska 2018) – zapewnią im to poczucie bezpieczeństwa.

Wspólne działanie, wspólne podejmowanie przedsięwzięć stanowi istotny element naszego życia. Tęsknimy za wspólnotą, która zapewni szczęśliwe życie, jednak jesteśmy uwikłani we własne, indywidualne cele, które zapewne nie sprzyjają wspólnemu działaniu i zawiązywaniu się wspólnoty. Tu nasuwa się pytanie: jak pogodzić indywidualne cele (zadania osobiste) i działania na rzecz innych (zadania pozaposobiste)? Myślę, że w celu rozwiązania tego problemu można sięgnąć do zadań ponadosobistych.

Istota zadań ponadosobistych tkwi w tworzeniu związków integrujących człowieka ze światem. Stanowią one zarówno gratyfikację dla samego człowieka, jak i wizję świata możliwego i/lub pożądanego. Wpływają na rozwój osobowości młodego człowieka, zwłaszcza gdy optymalizują relację człowiek – świat oraz stają się źródłem maksymalizacji szans na dalsze zmiany w osobowości (Łukaszewski 1984, s. 273). Powodują one, że rozwój osobowości jest motywowany zewnątrz i wewnątrz. Wywołują szczególnie modyfikację stanów rzeczy poza własnym Ja, a to jest przyczynkiem do dokonywania zmian w świecie i we własnej osobie (Łukaszewski 1983, s. 192). Podejmując zadania ponadosobiste, młodzi ludzie zmieniają swój wizerunek – stają się bardziej otwarci, dynamiczni, mogą reali-

zować swoje pasje, wzbogacać się o nowe doświadczenia. Jest to proces złożony i istotny dla osobowości, która dzięki niemu staje się twórcza i nieustannie się rozwija. Podejmując działania na rzecz drugiego człowieka, pomagamy nie tylko innym, ale także samemu sobie. Zmienia się wtedy nasze negatywne nastawienie do życia; nabiera ono dla nas większego sensu, ponieważ zadania ponadosobiste zawierają w sobie pozytywną moc sprawczą. Dzięki nim możemy postrzegać naszą rzeczywistość z innej perspektywy aniżeli przez pryzmat egoistycznych zamiarów czy też egocentrycznego widzenia świata, gdzie troska o samego siebie jest wyrazista, gdzie dążenie do celu osobistego jest priorytetem, a zamykanie się na drugiego człowieka jest czymś oczywistym. Ukierunkowanie wyłącznie na własny rozwój, gdy Ja idealne jest głównym celem dążenia, a także postrzeganie siebie przez pryzmat perfekcjonizmu i skupienie się jedynie na sobie powoduje zakłócenie relacji prospołecznych.

KONTEKST GOTOWOŚCI

Termin „gotowość” jest trudny do precyzyjnego zdefiniowania. W *Małym słowniku języka polskiego* czytamy, że gotowość to stan przygotowania do czegoś, a także zdecydowanie się na coś, chęć czy też skłonność, zamiar (Sobol 2000, s. 237). Natomiast „gotowość do działania” psychologowie określają jako stan mobilizacji systemów psychofizjologicznych człowieka, zapewniających efektywne wykonywanie określonych czynności (Dawydow i in. 1989, s. 75). Przyjęte jest także wiązanie pojęcia gotowości do działania z psychologicznym pojęciem postawy (Uznadze 1966; Prangiszwili 1969; Łukaszewski 1974, s. 192). Postawy wpływają na wybór dominujących motywów działania ukierunkowujących postępowanie. Stanowią one także wewnętrzny warunek wytwarzania się względnie trwałych nastawień, relacji człowieka do świata i do samego siebie (Przetacznik-Gierowska, Włodarski 2014, s. 76). Zgodnie z przyjętymi teoriami postaw na gruncie psychologicznym postawa zawiera trzy składniki (komponenty, dyspozycje): emocjonalny, intelektualny i behawioralny (wolicjonalny) (Mądrzycki 1970, Gerstmann 1970, Nowak 1973, Reykowski 1973).

Bogdan Wojciszke ujmuje postawę jako względnie stałą tendencję ujawniającą pozytywny lub negatywny sposób wartościowania jakiegoś obiektu, a więc oceniania go i/lub reagowania nań określonymi emocjami. Postawy mogą opierać się na zadaniach przypisujących obiektowi różne właściwości (postawy deklaratywne) lub na skojarzeniach z nim postawy na zasadzie współwystępowania bądź podobieństwa (postawy utajone). Postawy mogą być wykształcone na podstawie własnych doświadczeń (dotychczasowe emocje, przekonania i zachowania związane

z określonym obiektem) lub mogą być przejmowane od innych osób (Wojciszke 2013, s. 224).

Postawy jako samodzielne regulatory aktywności ludzkiej w zasadniczej mierze determinują niemal całokształt zachowań jednostki. Możemy uświadomić sobie, że postawy są gotowością do wykonywania pewnego rodzaju działań. Na szczególną uwagę zasługuje to, że postawa – w takim ujęciu powiązana z reguły z nieuświadomianą przez podmiot gotowością do czegoś – jest czynnikiem motywującym do wykonywania czynności w zakresie pewnego typu klas (Newcomb, Turner, Converse 1971), np. zadań ponadosobistych.

ROLA RODZINY W ŻYCIU MŁODEGO CZŁOWIEKA

Podstawowe pytanie dotyczące rodziny: czym jest rodzina? – wydaje się prozaiczne. Jednak gdy poddamy je dogłębny analizom, to odpowiedź nie będzie jednoznaczna. Rodzina jest żywym organizmem, posiada ogromny potencjał tkwiący w bliskich relacjach rodzinnych, osadzona jest w kontekście przeobrażeń społeczno-kulturowych. Choć mówimy o kryzysie rodziny, to jednak rodzina stanowi swoisty fenomen (Janicka, Liberska 2017, s. 13–14).

Rodzina jest środowiskiem, które wywiera wpływ na strukturę tożsamości człowieka. Wynika to z szerokiego zakresu oraz z ciągłego charakteru jej oddziaływań, które są uwarunkowane cyklami życia rodziny, jakością relacji w jej obrębie, a także przepływem transmisji międzygeneracyjnej w tej określonej przestrzeni interakcji (Bajkowski 2018, s. 7).

Współczesność to czas ciągłych przemian, kiedy to młody człowiek jest uwikłany w wewnętrzne sprzeczności przy jednoczesnym dynamizowaniu się toku jego życia. To także czas przemian zachodzących w rodzinie oraz zmieniających się w niej relacji międzyludzkich. Przemiany zachodzące w rodzinie są wyraziste; obejmują obszary związane z takimi dyscyplinami naukowymi, jak psychologia, socjologia, pedagogika. W psychologii w odniesieniu do zagadnienia rodziny akcent jest położony na układzie więzi emocjonalnych. W socjologii zauważalny jest układ ról i pozycji zajmowanych przez członków rodziny. Natomiast w pedagogice rodzina jest rozpatrywana przez pryzmat pełnionych przez nią funkcji. Jak zauważa Mieczysław Łobocki (2007, s. 310), rodzina nie tylko spełnia ważną funkcję dotyczącą utrzymania ciągłości biologicznej, ale także zapewnia odpowiedni rozwój psychospołeczny jednostki i społeczeństwa. Aby rodzina mogła rozwijać się prawidłowo, należy uwzględnić jej funkcje: prokreacyjną, opiekuńczą, gospodarczą, wychowawczą, jak również stratyfikacyjną. Poświęcenie uwagi rodzinie w literaturze przedmiotu jest szczególnie ważne, tym bardziej że współcześnie jest

ona dotknięta różnymi zagrożeniami. Zwrócenie w niej uwagi na dziecko – jego dzieciństwo, przywołanie pozytywnych obrazów różnych sytuacji rodzinnych, przedstawianie prawidłowych relacji wewnątrzrodzinnych, ukazanie jej funkcji i zadań wychowawczych – stwarza szansę na dzieciństwo otoczone miłością, troską, opieką (Brągiel i in. 2019, s. 35).

Różne paradygmaty dyscyplin naukowych powodują trudność z ustaleniem uniwersalnej definicji rodziny. Na pewno rodzinę możemy zdefiniować jako grupę bezpośrednio spokrewnionych ze sobą osób, w obrębie której dorośli członkowie przyjmują odpowiedzialność za opiekę nad dziećmi (Giddens 2012, s. 333), odpowiadają za wychowanie dzieci (Giddens 2014, s. 170). Rodzina stanowi naturalne środowisko wychowawcze (Przetacznik-Gierowska, Włodarski 2014, s. 113). Młody człowiek ma w niej sposobność kształtowania swojej osobowości, krystalizuje swoją tożsamość. Wpływ wychowawczy rodziny dokonuje się w sposób naturalny (Kawula 2014, s. 53–54). W pierwszych latach życia jest dominujący, stały, ciągły, a zarazem dynamiczny. Rodzina charakteryzuje się swoistym klimatem, stanowi swego rodzaju mikrokosmos. Ten mikrokosmos to rytuały, które nadają jej specyficzny wyraz, to źródło doświadczeń, które zdobywamy we wczesnym stadium rozwoju wzorów zachowań. Zauważmy przy tym, że doświadczenie można tu rozpatrywać jako szereg czynników wpływających na jednostkę. To łańcuch bodźców i zdarzeń przez nią doznanych i przyswajanych.

Dla Antoniny Guryckiej doświadczenie jest bezpośrednio powiązane z procesem wychowania, m.in. z procesem wychowania na gruncie rodzinnym. Zauważa ona, że dla wychowania ważne jest dostarczenie młodemu człowiekowi takich doświadczeń, które już w toku wychowania, a więc wychowawczej interakcji, może zastosować w różnych sytuacjach. Zdobyte nowe doświadczenia (nowe sądy czy postulatory dotyczące postępowania własnego lub innych osób) stanowią bezpośredni skutek wychowania. Mogą one podlegać zgeneralizowaniu, gdy przestają być tylko informacjami potencjalnymi, możliwymi do zastosowania. Wówczas mówimy o autentycznym skutku wychowania – fakcie mającym cechę trwałości. Doświadczenie człowieka jest informacją, która wynika nie tylko z własnego działania, ale także z przeżyć w zetknięciu z określonymi sytuacjami. Stanowi to potencjalną moc wpływania na dalsze zachowania człowieka (Gurycka 1979, s. 205–207). Należy zastanowić się nad tym, jak powstają nowe doświadczenia. Na podstawie konfrontacji z dotychczasowymi doświadczeniami – uwzględniając dystans czasowy i psychiczny – wytwarza się subiektywny obraz sytuacji obiektywnej. To tzw. subobraz tej sytuacji, inaczej – sytuacji psychologicznej podmiotu, sytuacji obiektywnej. Taki tok rozumowania skłania do wniosków, na które składają się takie spostrzeżenia, że najpierw formułuje się sąd o sytuacji, co jest związane z procesem włączania obrazu sytuacji do sieci poznawczej podmiotu; to z kolei

powoduje wytworzenie się informacji, która dotyczy już nie tylko samej sytuacji, ale również jej stosunku do dotychczasowego zasobu doświadczeń i przyszłych działań (Gurycka 1979, s. 204).

Doświadczenia w naszym umyśle nie ograniczają się do przywoływania niezależnie istniejących obrazów. Nasza przeszłość jest odtwarzana także na podstawie syntezy poszczególnych doświadczeń, które są rozmieszczone w należyтым porządku w czasie i przestrzeni; sprowadza się do określania sensu i znaczenia wydarzeń rozpatrywanych w danym kontekście. To, co umysł przywołuje w formie obrazów, następnie stosownie interpretuje (Demetrio 2000, s. 64).

DOŚWIADCZENIA RODZINNE W KONTEKŚCIE PRZYGOTOWANIA DO ZADAŃ PONADOSOBISTYCH – UJĘCIE RETROSPEKTYWNE. BADANIA WŁASNE

W latach 2015–2017 przeprowadziłam badania. Badana była grupa osób w wieku od 19. do ok. 35. roku życia (okres dorastania i wczesnej dorosłości). Badania przeprowadziłam dwuetapowo. Do pierwszego etapu przystąpiły 483 osoby. Osoby te poddałam badaniom z zastosowaniem ankiety „Cztery modele”¹. Spośród tych osób wyłoniłam 103 osoby, w tym 59 kobiet i 44 mężczyzn, które zakwalifikowałam do drugiego etapu badań, ponieważ zadeklarowały w tej ankiecie wybór modelu związanego z zadaniami ponadosobistymi. Byli to przede wszystkim studenci Uniwersytetu Opolskiego kierunków pedagogicznych, politologii, dziennikarstwa, informatyki, prawa na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, a także absolwenci innych uczelni, którzy kontynuowali naukę na studiach doktoranckich i podyplomowych.

Celem badań było poszukiwanie związku między gotowością do podejmowania zadań ponadosobistych a doświadczeniami rodzinnymi powiązanych z procesem wychowania.

Główny problem badawczy został sformułowany w postaci pytania: jaki jest związek doświadczeń rodzinnych – w kontekście działań wychowawczych – z gotowością młodych osób do podejmowania zadań ponadosobistych?

Uważam, że doświadczenia rodzinne, powiązane z procesem wychowania, mogą mieć istotny związek z gotowością młodzieży do podejmowania zadań ponadosobistych.

¹ Ankietę „Cztery modele” autorstwa R. Łukaszewicza wykorzystałam do badań za zgodą autora.

W celu uzyskania odpowiedzi na główny problem badawczy przeprowadziłam badania za pomocą ankiety pt. „Dzieciństwo/edukacja/szkoła”² autorstwa Ryszarda Łukaszewicza³ (analiza wycinkowa jedynie w zakresie dzieciństwa zawężona do doświadczeń rodzinnych). Uzyskane w ten sposób dane poddałam badaniu metodą analizy regresji wielokrotnej. Zastosowanie tej metody pozwoliło na ustalenie związku między gotowością do podejmowania zadań ponadosobistych a doświadczeniami rodzinnymi, ze szczególnym uwzględnieniem działań wychowawczych.

Wyniki opracowane na podstawie ankiety pt. „Dzieciństwo/edukacja/szkoła” są przedstawione w tabelach 1 i 2. Wyniki te w dalszej części niniejszego tekstu zostaną poddane analizie regresji, a utworzone z nich zmienne objaśniające posłużą do określenia predyktorów zmiennej objaśnianej: gotowość do podejmowania zadań ponadosobistych.

Zmienną zależną: gotowość do podejmowania zadań ponadosobistych określiłam jako wypadkową z tworzących ją trzech komponentów. Zmienną tę wyznaczyłam pośrednio. Utworzyłam ją z sumy arbitralnie wybranych wskaźników reprezentujących komponenty: poznawczy, emocjonalny i wolicjonalny. Suma wskaźników poszczególnych komponentów utworzyła wskaźnik gotowości do podejmowania zadań ponadosobistych. Wskaźnik ten przedstawiony jest na skali porządkowej w zakresie od 1 do 7. Średni wynik gotowości do podejmowania zadań ponadosobistych badanych osób przy rozpiętości skali od 1 do 7 punktów jest raczej wysoki i wyniósł 4,79 punktów, mediana wynosiła 5 punktów, a odchylenie standardowe – 0,904 punktów.

Tabela 1 ukazuje retrospektywne – z okresu dzieciństwa – wzajemne relacje dotyczące więzi emocjonalnych pomiędzy badanymi i ich rodzicami. Przedstawiają oni swoisty obraz rodziców w kontekście ich działań wychowawczych z perspektywy czasowej. Wśród badanych 83% (37% *tak*, 46% *raczej tak*) twierdziło, że prowokowali rodziców do tego, aby zajmowali się nimi, chwalili ich, a tylko 11% (1% *nie*, 10% *raczej nie*) uważało, że było inaczej. Chętnie przebywali z rodzicami – 82% (41% *tak*, 41% *raczej tak*) i zależało im na pochwałach rodziców – 78% (32% *tak*, 46% *raczej tak*), 89% (68% *nie*, 21% *raczej nie*) rodziców nie dawało odczuć swoim dzieciom, że mają z nimi problemy wychowawcze, że są dziećmi trudnymi. W stosowaniu dyscypliny rodzice nie byli niekonsekwentni – 68% (27% *nie*, 41% *raczej nie*), a za dobre sprawowanie udzielali swoim dzieciom pochwały – 74%. W zdecydowanej większości w sytuacjach trudnych badani nie mieli oporów w szukaniu pomocy u swoich rodziców – 80%; tylko 20% badanych przyznało się, że takiej pomocy nie szukali.

² Ankietę „Dzieciństwo/edukacja/szkoła” autorstwa R. Łukaszewicza wykorzystałam do badań za zgodą autora.

³ Profesor Ryszard Łukaszewicz, twórca, lider Wrocławskiej Szkoły Przyszłości, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.

Tabela 1. Relacje pomiędzy badanymi i ich rodzicami – kontekst działań wychowawczych

Lp.	Pytanie	Tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Nie
		%	%	%	%	%
1	Czy przypominając sobie swoje różne zachowania, uważasz, że dominowały w nich takie, w wyniku których rodzice wykazywali zainteresowanie, zajmowali się Tobą, chwalili Cię?	37	46	7	10	1
2	Czy rodzice uważali, że w porównaniu z innymi byłeś/byłaś dzieckiem trudnym?	0	10	1	21	68
3	Czy przypominając sobie swoje zachowania, możesz powiedzieć, że były wśród nich takie, które wskazywały, iż chętnie przebywałeś/przebywałaś z rodzicami?	41	41	4	12	3
4	Czy oceniając swoje różne zachowania, możesz powiedzieć, że zależało Ci w nich na pochwałach rodziców?	32	46	4	15	4
5	Czy w stosowaniu dyscypliny wobec Ciebie przeważało występowanie niekonsekwencji?	3	14	16	41	27
6	Czy rodzice uważali, że kiedy dzieci dobrze się sprawują, to trzeba im udzielić pochwały?	74	–	–	–	26
7	Czy w różnych sytuacjach, jakie się zdarzały, szukałeś/szukałaś pomocy rodziców?	80	–	–	–	20

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Środki dyscyplinujące

Lp.	Rodzaj środka dyscyplinującego	Najczęściej stosowane	Mniej stosowane	Najrzadziej stosowane
		%	%	%
1	Stawianie innych za przykład	24	44	32
2	Ośmieszanie, zawstydzanie	12	24	64
3	Gderanie aż do wykonania polecenia	29	37	34
4	Pozbawienie przyjemności, przywilejów	31	26	44
5	Nieodzywanie się w ogóle	6	35	58
6	Mówienie, że to niewdzięczność	27	19	54
7	Przekonywanie, perswazja	44	26	30
8	Kary fizyczne (klapsy, lanie)	0	18	82

Źródło: opracowanie własne.

Środki dyscyplinujące, jakie wobec zachowań dzieci były preferowane przez rodziców w retrospekcji badanych studentów, ilustruje tabela 2. Największa częstotliwość wyborów koncentruje się głównie wokół trzech środków dyscyplinujących: przekonywanie i perswazja (44%), ograniczanie przyjemności (31%), gderanie (29%). Najrzadziej z zawartych w tabeli 2 środków dyscyplinujących rodzice badanych studentów stosowali: kary fizyczne (82%), ośmieszanie i zawstydzanie (64%), nieodzywanie się (58%), mówienie, że to niewdzięczność (54%).

Dzięki zastosowaniu analizy regresji wielokrotnej mogłam odnaleźć związek między gotowością do podejmowania zadań ponadosobistych a czynnikami wyniesionymi z doświadczeń rodzinnych wyrażonych w tabelach 1 i 2. W badaniach wykorzystałam metodę krokową – określiłam, jaki procent wariancji zmiennej objaśnianej wyjaśnia zmienna objaśniająca. Określiłam także ich siłę i kierunek (Bedyńska, Książek 2012, s. 15–55).

Z uwagi na to, że badanie doświadczeń rodzinnych warunkujących gotowość do podejmowania zadań ponadosobistych polegało na przedstawieniu przez respondentów ich relacji z rodzicami w kontekście działań wychowawczych oraz na określeniu rodzaju i częstotliwości stosowanych wobec nich środków dyscyplinujących, postanowiłam sprawdzić, jakie predyktory wynikające z relacji z rodzicami, a jakie ze stosowanych środków dyscyplinujących warunkują gotowość do podejmowania zadań ponadosobistych. Pierwszą analizę przeprowadziłam dla zmiennych objaśniających utworzonych ze wskaźników zmiennej niezależnej: relacje pomiędzy badanymi i ich rodzicami w kontekście ich działań wychowawczych (tab. 3). Do modelu powstałego dla tej zmiennej spośród siedmiu zakwalifikował się tylko jeden predyktor wyjaśniający 7,4% wariancji zmiennej objaśnianej.

Tabela 3. Wyniki regresji zmiennej zależnej (objaśnianej): gotowość młodych ludzi do podejmowania zadań ponadosobistych i zmiennej niezależnej (objaśniającej): relacje pomiędzy badanymi i ich rodzicami – kontekst działań wychowawczych

Model B	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	Błąd standardowy	Beta			
Podsumowanie regresji $R = 0,272$; $R^2 = 0,074$; $cR^2 = 0,055$; $F(2,100) = 3,988$; $p < 0,05$					
1	(Stała)	5,411	0,494	10,960	0,000
	Występowanie zachowań wywołujących zainteresowanie rodziców	-0,214	0,103	-0,613	-2,077

Źródło: opracowanie własne.

Zaproponowany model regresji okazał się dobrze dopasowany do danych [$F(2,100) = 3,988; p < 0,05$]. Na podstawie współczynników regresji można stwierdzić, że występowanie zachowań wywołujących zainteresowanie rodziców jest silnie powiązane z gotowością do podejmowania zadań ponadosobistych (beta = $-0,613, p < 0,05$). Ujemny kierunek tego powiązania oznacza, że im częściej u badanych występowały zachowania wywołujące zainteresowanie rodziców, tym mniejsza jest ich gotowość do podejmowania zadań ponadosobistych w ich późniejszym, dorosłym życiu. Można to też zinterpretować w inny sposób, że im rzadziej u badanych występowały zachowania wywołujące zainteresowanie rodziców, tym większa jest ich gotowość do podejmowania zadań ponadosobistych w ich późniejszym, dorosłym życiu.

Drugą analizę przeprowadziłam dla zmiennych objaśniających utworzonych ze wskaźników zmiennej niezależnej: środki dyscyplinujące (tab. 4). W tej części artykułu skoncentrowałam się na określeniu predyktorów gotowości do podejmowania zadań ponadosobistych z ośmiu środków dyscyplinujących najczęściej stosowanych przez rodziców wobec badanych. Środkami tymi były: stawianie innych za przykład; ośmieszanie, zawstydzanie; gderanie aż do wykonania polecenia; pozbawienie przyjemności, przywilejów; nieodzywanie się w ogóle; mówienie, że to niewdzięczność; przekonywanie, perswazja; kary fizyczne (klapsy, lanie). Ze względu na to, że wpływ wielu z nich na zmienną zależną nie był istotny statystycznie, usunęłam je z modelu. Ostatecznie pozostał tylko jeden predyktor istotny statystycznie. Utworzony model okazał się dobrze dopasowany do danych [$F(2,100) = 3,905; p < 0,05$], a wprowadzony predyktor wyjaśnia 7,2% wariancji. Współczynnik standaryzowany beta, wynoszący $-0,701 (p < 0,05)$, wskazuje na bardzo silne powiązanie zmiennej objaśniającej kary fizyczne z gotowością do podejmowania zadań ponadosobistych, a kierunek ujemny świadczy o tym, że im częściej rodzice stosowali wobec respondentów kary fizyczne, tym mniejsza jest ich gotowość do podejmowania zadań ponadosobistych w ich późniejszym, dorosłym życiu. Można to też zinterpretować w inny sposób – im rzadziej rodzice stosowali wobec respondentów kary fizyczne, tym większa jest ich gotowość do podejmowania zadań ponadosobistych w ich późniejszym dorosłym życiu.

Tabela 4. Wyniki regresji zmiennej zależnej (objaśnianej): gotowość młodych ludzi do podejmowania zadań ponadosobistych i zmiennej niezależnej (objaśniającej): środki dyscyplinujące

Model	Współczynniki niestandardyzowane			Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta			
Podsumowanie regresji $R = 0,269$; $R^2 = 0,072$; $cR^2 = 0,054$; $F(2,100) = 3,905$; $p < 0,05$						
1	(Stała)	4,954	0,109		45,436	0,000
	Kary fizyczne	-1,021	0,392	-0,701	-2,600	0,011

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedź na postawione pytanie badawcze została uzyskana w toku przeprowadzonych badań. Na podstawie analizy statystycznej wyników ankiety pt. „Dzieciństwo/edukacja/szkoła” mogłam stwierdzić, że gotowość do podejmowania zadań ponadosobistych jest uwarunkowana oddziaływaniem wychowawczym rodziców.

W badaniach został przedstawiony swoisty obraz rodziców badanych studentów w kontekście ich działań wychowawczych. Z badań można pośrednio wnioskować, że proces wychowania respondentów przebiegał bez zakłóceń, ponieważ relacje między badanymi studentami a ich rodzicami w okresie dzieciństwa były prawidłowe w naturalnych stosunkach zależności dzieci od rodziców – nie dawali oni odczuć swoim dzieciom, że mają z nimi problemy wychowawcze, że są dziećmi trudnymi. Respondenci sygnalizowali, że chętnie przebywali z rodzicami, poszukiwali ich aprobaty wyrażającej się w pochwałach. Rodzice stanowili dla nich stabilne oparcie – respondenci w sytuacjach trudnych nie wahali się szukać u nich pomocy. Respondenci oczekiwali od rodziców pochwał i zainteresowania.

Na szczególną uwagę zasługuje również gradacja środków dyscyplinujących, uwzględniająca częstotliwość ich stosowania. Największa częstotliwość wyborów koncentruje się głównie wokół trzech środków dyscyplinujących: przekonywanie i perswazja, ograniczanie przyjemności, gderanie aż do wykonania polecenia. Tak przedstawiona lista środków dyscyplinujących pokazuje stosunek rodziców do dziecka.

Zastosowanie metody analizy regresji w opracowaniu wyników przeprowadzonych badań ankietowych umożliwiło uzyskanie bardziej dokładnych odpowiedzi na postawione pytanie badawcze, pozwoliło na otrzymanie w miarę precyzyjnych charakterystyk występujących związków. Silny związek z gotowością do podejmowania zadań ponadosobistych odnotowałam dla dwóch predyktorów, którymi były: występowanie zachowań wywołujących zainteresowanie rodziców oraz kary fizyczne. Z analizy regresji wynika odwrotnie proporcjonalna zależność zmiennej

gotowość do podejmowania zadań ponadosobistych do predyktorów. Im częściej u badanych występowały zachowania wywołujące zainteresowanie rodziców oraz im częściej rodzice stosowali wobec respondentów kary fizyczne, tym mniejsza jest ich gotowość do podejmowania zadań ponadosobistych.

PODSUMOWANIE

Człowiek jest istotą biologiczną i zarazem społeczną, ale przede wszystkim interakcyjną – którą tworzą interakcje ze światem, z innymi ludźmi. Należy przy tym zwrócić uwagę, że integralne rozumienie rozwoju i wychowania człowieka przybliży zrozumienie jego rozwoju w ogóle (Orwid 2016, s. 27).

Przeprowadzone przeze mnie badania dotyczące gotowości do podejmowania zadań ponadosobistych mogą być małą częścią wkładu w zrozumienie omawianego zagadnienia.

Jednym z podstawowych miejsc, w którym dzieci uzyskują wzorce zachowań prospołecznych, jest rodzina. To miejsce, w którym powinna zachodzić pozytywna adaptacja dzieci do życia w świecie – przystosowanie dzieci w zakresie integracji poznawczej, emocjonalnej i społecznej, zawierającej w sobie umiejętność elastycznego podejścia do rozwiązywania aktualnych i przyszłych problemów rozwojowych. Intensywny postęp w wielu dziedzinach – nowe technologie, przemiany gospodarcze, społeczne, polityczne i światopoglądowe – może sprzyjać wytworzeniu się sytuacji powodujących kryzys sensu życia (Remiszewska 2007, s. 54). Rozwijanie gotowości do podejmowania zadań ponadosobistych może być swoistą terapią w odniesieniu do zachowań o cechach uzależnienia. Jak zauważają Iwona Grzegorzewska i Lidia Cierpiałowska, uzależnienie od korzystania z nowych technologii i „świata wirtualnego” (gry komputerowe, portale społecznościowe, smartfony) to uzależnienie, z którym młody człowiek musi się zmierzyć (Grzegorzewska, Cierpiałowska 2018, s. 76–79), a zadania ponadosobiste, które nadają sens życiu, stanowią pewnego rodzaju antidotum na zaburzenia i receptę na zachowanie zdrowia psychicznego.

W wyniku przeprowadzonych analiz statystycznych mogłam stwierdzić, że młody człowiek w rodzinie w procesie wychowania zdobywa doświadczenia, które mogą mieć istotny związek z gotowością do podejmowania zadań ponadosobistych.

LITERATURA

Bajkowski T., 2018, *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Bedyńska S., Książek M., 2012, *Statystyczny drogowskaz 3. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Brągiel J., Matyjas B., Segiet K., 2019, *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brzozowska-Brywczyńska M., 2018, *Kulturowe środowisko jednorożców – kilka notatek o młodzi i kulturze popularnej*. W: *Raport Młodzi 2018*, opublikowano: <http://mlodzi2018.pl/files/raport12.pdf> [dostęp: 11.06.2019].
- Cybal-Michalska A., 2014, *Młodziź akademicka a kariera zawodowa*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cybal-Michalska A., 2019, *Pedagogika młodziźy*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 383–390.
- Demetrio D., 2000, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Galas B., 2004, *Młodziź*. W: E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 327–336.
- Gerstmann S., 1966, *Osobowość*. Warszawa, Wydawnictwo PZWS.
- Giddens A., 2012, *Socjologia*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A., 2014, *Socjologia / kluczowe pojęcia*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzegorzewska I., Cierpiałowska L., 2018, *Uzależnienia behawioralne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gurycka A., 1979, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Janicka I., Liberska H., 2017, *Wstęp*. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 13–18.
- Kawula S., 2014, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*. W: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Łobocki M., 2007, *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łukaszewski W., 1974, *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Łukaszewski W., 1983, *Czynniki decydujące o powodzeniu wychowania*. W: B. Suchodolski (red.), *Spółczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy*. Wrocław, Wydawnictwo Ossolineum, 192–193.
- Łukaszewski W., 1984, *Szansy rozwoju osobowości*. Warszawa, Książka i Wiedza.

- Mały słownik języka polskiego*, 2000, E. Sobol (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mądrycki T., 1970, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Newcomb T.M., Turner R.H., Converse P.E., 1971, *Psychologia społeczna*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowak S., 1973, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 17–87.
- Okoń W., 2001, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Orwid M., 2016, *Czynniki psychospołeczne w psychiatrii dzieci i młodzieży*. W: I. Namysłowska (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 27–40.
- Prangiszwili A.S., 1969, *Psychologia nastawienia*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 2014, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Psychologiczeskij słowar'*, 1989, W.W. Dawydow i in. (red.), Moskwa.
- Remiszewska Z., 2007, *Kryzysy egzystencjalne młodzieży a edukacja szkolna*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Reykowski J., 1973, *Postawy a osobowość*. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 89–121.
- Tyszkowa M., 1988, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Uznadze D.N., 1966, *Psychologiczeskije issledowanija*. Moskwa.
- Wojciszke B., 2013, *Psychologia społeczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

THE ISSUE OF YOUTH READINESS TO UNDERTAKE OVER-PERSONAL TASKS
FROM THE PERSPECTIVE OF THEIR FAMILY-RELATED EXPERIENCES

Abstract: In my research, I was looking for a connection between readiness to undertake over-personal tasks and family experiences related to the process of education, asking myself the following question: What is the relationship between family experiences – in the context of educational activities – and the readiness of young people to undertake over-personal tasks? Because the family experiences study which determined readiness to undertake the over-personal tasks consisted of the presentation of parents' image by the respondents in the context of their educational activities and on determining the type and frequency of discipli-

nary measures applied to them – I decided to check what predictors that are the result of the relationship with the parents in the context of their educational activities, and what predictors that are the result of applied disciplinary measures condition the readiness to undertake the over-personal tasks. The applied method of multiple regression analysis allowed to distinguish predictors statistically significant for their relationship with readiness to undertake over-personal tasks. The conducted statistical analysis indicated a significant relationship between the discussed variables.

Keywords: over-personal tasks, youth, family, childhood