

Lucyna Bakiera
Barbara Harwas-Napierała

WZORY OSOBOWE W ROZWOJU CZŁOWIEKA



Wydawnictwo Naukowe UAM

WZORY OSOBOWE
W ROZWOJU CZŁOWIEKA

Pamięci naszych Mistrzów

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA PSYCHOLOGIA NR 15

Lucyna Bakiera
Barbara Harwas-Napierała

WZORY OSOBOWE W ROZWOJU CZŁOWIEKA



POZNAŃ 2016

ABSTRACT. Bakiera Lucyna, Harwas-Napierała Barbara, *Wzory osobowe w rozwoju człowieka* [Personal models in human development]. Poznań 2016. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza [Adam Mickiewicz University Press]. Seria Psychologia nr 15. Pp. 208. ISBN 978-83-232-3037-3. ISSN 1898-0473. A Polish text with an English summary.

This work focuses on the issue of personal models and how they influence humans throughout their life. Analysis of terminology relates to significant persons (such as personal models, authorities, mentors, coaches), whose personality and behaviour influence how others function and develop. The monograph contains a discussion of unconscious and conscious influences of models on the individual and the mechanisms underpinning these, such as imitation, modelling and identification, as well as how personal models influence individuals at different developmental stages. Particular attention is paid to the significance of value systems (especially within the family), which foster the mental development of children, adolescents and adults, as well as the consequences of the insufficiency or lack of positive personal models in life today.

Lucyna Bakiera, Barbara Harwas-Napierała, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland

Recenzent: prof. dr hab. Teresa Rostowska

Publikacja finansowana przez
Zakład Psychologii Rozwoju Człowieka i Badań nad Rodziną Instytutu Psychologii UAM

© Lucyna Bakiera, Barbara Harwas-Napierała 2016

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Redaktor: Eliza Szybowicz
Redaktor techniczny: Dorota Borowiak
Projekt okładki: Katarzyna Napierała-Rydz

ISBN 978-83-232-3037-3

ISSN 1898-0473

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1. Pojęcie i specyfika wzoru osobowego na tle pojęć pokrewnych	11
Wprowadzenie	11
1.1. Osoba znacząca	12
1.2. Wzór i wzorzec osobowy	21
1.3. Model	26
1.4. Autorytet	27
1.5. Inne zbliżone pojęcia	33
1.5.1. Lider	33
1.5.2. Mentor (mistrz)	36
1.5.3. Tutor	38
1.5.4. Coach	40
Rozdział 2. Mechanizmy oddziaływania wzoru osobowego	44
Wprowadzenie	44
2.1. Oddziaływanie wzoru osobowego w kontekście procesów społecznego uczenia się	47
2.1.1. Naśladownictwo	49
2.1.2. Modelowanie	53
2.1.3. Identyfikacja	58
2.2. Procesy leżące u podstaw przyswajania wzorów osobowych	68
2.3. Czynniki sprzyjające oddziaływaniu i przyswajaniu wzorów osobowych	72
2.4. Znaczenie wzorów osobowych w kształtowaniu zachowań społecznych związanych z płcią	78
Rozdział 3. Rodzaje wzorów osobowych	83
Wprowadzenie	83
3.1. Wzory o szerokim i wąskim zasięgu oddziaływania	87
3.2. Wzory rodzinne, edukacyjne, partnerskie i zawodowe	88

3.3. Wzory pozytywne i negatywne	93
3.4. Wzory realne i fikcyjne	96
3.5. Wzory asymilowane dobrowolnie i narzucane	97
Rozdział 4. Rola wzorów osobowych na różnych etapach rozwoju jednostki	100
Wprowadzenie	100
4.1. Oddziaływanie wzorów osobowych na wczesnych etapach cyklu życia	107
4.1.1. Rodzicielskie wzory osobowe i ich znaczenie	107
4.1.2. Rodzice jako wzory osobowe we wczesnym, średnim i późnym dzieciństwie	111
4.1.3. Wpływ wzorów pozarodzielskich	118
4.2. Oddziaływanie wzorów osobowych w adolescencji	124
4.2.1. Wzory osobowe w obszarze relacji z rodzicami	124
4.2.2. Nauczycielskie wzory osobowe	132
4.2.3. Wzory osobowe w obszarze relacji rówieśniczych	136
4.3. Oddziaływanie wzorów osobowych w dorosłości	141
4.3.1. Dorosły wobec wzorów osobowych	142
4.3.2. Dorosły jako wzór osobowy	149
Rozdział 5. Wzory osobowe a współczesność	154
Wprowadzenie	154
5.1. Czynniki utrudniające formowanie się (wartościowych) wzorów osobowych	156
5.2. Konsekwencje braku (niedostatku) wartościowych wzorów osobowych	160
5.3. Dewaluacja autorytetów i jej społeczne skutki	164
5.4. Specyfika współczesnych wzorów osobowych	169
Zakończenie	174
Bibliografia	181
Indeks nazwisk	201
Personal models in human development (Summary)	207

Wstęp

*Verba docent, exempla trahunt*¹

Jednym z istotnych oddziaływań na jednostkę, zwłaszcza w okresie dzieciństwa i młodości, jest nurt obejmujący wpływ wzorów osobowych. Na wcześniejszych etapach cyklu rozwoju człowieka dotyczy on przede wszystkim modelującego wpływu rodziców na kształtowanie się społecznych zachowań dziecka i jego osobowości.

Problematyka dotycząca oddziaływań wzorów osobowych i procesów leżących u ich podstaw stanowi od dawna obszar zainteresowań badaczy. Tak istotna rola, wyrażana w starej łacińskiej maksymie, stanowiącej motto niniejszej pracy: *verba docent, exempla trahunt* („słowa uczą, przykłady pociągają”), wykazywana wyraźnie w klasycznych badaniach psychologicznych na temat społecznej genезy agresji (Bandura, 1973; Bronfenbrenner, 1970a, 1970b), znajduje potwierdzenie w późniejszych badaniach. Dotyczą one także innych zachowań, takich jak zachowania prospołeczne (Arska-Karyłowska, 1982) czy zachowania lękowe (Harwas-Napierała, 1987), obejmując również strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, stanowiących efekt dziedziczenia społecznego zachowań prezentowanych przez matki (Borecka-Biernat, 2004). Natomiast we współczesnej literaturze naukowej występuje znaczny niedobór analiz psychologicznych poświęconych problematyce wzorów osobowych. Tymczasem tematyka wzorów osobowych jest składnikiem wiedzy potocznej i ujawnia się w postaci przysłów, które pokazują znaczenie powszechnych przekonań, nastawień i wartości w życiu społecznym. Egzemplifikacją takich przysłów są te, które

¹ Myśl Seneki zawarta w jego *Listach moralnych do Lucyliusza*.

odwołują się do funkcji, jaką pełnią wzory i wzorce w wychowaniu (np. „jakoś chował syna, tak on z tobą poczyrna”; „jakie drzewo, taki klin, jaki ojciec taki syn”; „jakie jabłko, taka skórka, jaka matka, taka córka”; „zły ojciec rzadko ma dobrego syna”).

Efekty wpływu wzorów osobowych, nieświadomych na ogół swojej znaczącej roli w oddziaływaniu na odbiorcę (najczęściej dziecko), mogą dotyczyć różnych aspektów funkcjonowania odbiorcy. Od prostych, behawioralnych form zachowań niewerbalnych, takich jak na przykład gesty, mimika (mówimy wtedy najczęściej o naśladownictwie), do bardziej złożonych, oddziałujących na głębsze warstwy struktury psychicznej, na przykład na motywację do przejmowania zachowań agresywnych (przejawianych też w innych niż prezentowana przez model formach), opisywanych jako efekt procesów modelowania i/lub identyfikacji.

W literaturze przedmiotu istnieje duże zróżnicowanie terminologiczne, dotyczące określeń stosowanych do omawianej problematyki. Dotyczy to na przykład terminów takich, jak wzór, model, autorytet, których zakresy pojęciowe są nieostre, a one same często używane są zamiennie, bez prób ich uporządkowania. Można też zaobserwować tendencję do bagatelizowania roli społecznego wpływu wzorów osobowych na jednostkę, do jej niedostatecznego uwzględniania w genezie ludzkich zachowań, na przykład w diagnozie psychologicznej.

Kategorią, która łączy wymienione wyżej pojęcia, jest wpływ społeczny, rozumiany jako możliwość zmiany zachowania jednej osoby na skutek zachowania innej (Adler, Rosenfeld i Proctor, 2007). Wpływ może być niezamierzony lub intencjonalny, zarówno w zakresie wywierania, jak i ulegania mu, bądź też przyjęć postać realnego lub wyimaginowanego nacisku wywieranego przez innych (Kenrick, Neuberg i Cialdini, 2006). Analiza oddziaływania wzorów osobowych odnosi się do szczególnego rodzaju wpływu społecznego. Omówienie jego specyfiki stanowi treść kolejnych rozdziałów.

Uwzględniając wieloaspektowość rozwoju jednostki (w tym również kwestię wpływu społecznego), warto podkreślić fakt, iż

prawidłowo przebiegające zmiany rozwojowe dokonują się w środowisku społecznym, które tworzą osoby bliskie. To one umożliwiają zaspokojenie wielu ważnych potrzeb, jak chociażby potrzeby bezpieczeństwa, akceptacji i przynależności. Obecność drugiej osoby pełni funkcje, które zmieniają się w kolejnych stadiach rozwojowych, a bez takiej osoby (osób) prawidłowy rozwój nie jest możliwy. Szczególne miejsce w otoczeniu społecznym jednostki zajmują osoby, które w psychologii nazywamy znaczącymi. Ich aktywność decyduje o kierunku zmian w systemie psychicznym i nabywaniu określonych sposobów reagowania interpersonalnego. W dzieciństwie osoby znaczące opiekują się, nauczają, kształtują nawyki. W adolescencji szczególnie znaczące są relacje przyjaźni. Potrzebny jest wówczas powiernik. W dorosłości znaczące są osoby, z którymi jednostka wspólnie podejmuje aktywność rodzinną i zawodową, ale również istotny jest wówczas mentor, a niekiedy terapeuta.

Dyskusje prowadzone na temat procesów społecznego uczenia się i ich roli w rozwoju człowieka, które stanowiły źródło inspiracji do zajęcia się problematyką oddziaływania wzorów osobowych w rozwoju jednostki, oscylowały wokół następujących pytań:

- 1) Kto zostaje wzorem osobowym?
- 2) Jaki jest udział świadomości w procesach społecznego uczenia się?
- 3) Czy spostrzeganie modelu uruchamia modelowanie w sposób automatyczny, poza intencją odbiorcy?
- 4) Czy oddziaływanie wzorów osobowych wchodzi w zakres wychowania?
- 5) Jaki związek zachodzi między wzorem osobowym a autorytetem?
- 6) Na czym polega kryzys autorytetów?

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę odpowiedzi na powyższe pytania oraz przedstawiono analizę pojęć bliskoznacznych z pojęciem wzoru osobowego, rodzajów wzorów oraz procesów składających się na ich oddziaływanie. Celem opracowania jest:

- 1) próba uporządkowania terminologii odnoszącej się do wybranego obszaru badawczego,

- 2) ukazanie wzorów osobowych w indywidualnym rozwoju jednostki w cyklu życia, także w dorosłości,
- 3) zaprezentowanie konsekwencji braku lub niedostatku tych wzorów w obecnych czasach.

Kwestie te stanowią zawartość treściową pracy.

Analizę wpływu wzorów osobowych w rozwoju człowieka, szczególnie w okresie dzieciństwa i adolescencji, przedstawiono z nadzieją, że przemyślenia auterek staną się przesłanką do dyskusji na temat roli, jaką pełnią osoby znaczące w kształtowaniu osobowości. Kierując niniejsze opracowanie do szerokiej grupy odbiorców, zarówno tych, którzy interesują się determinantami rozwoju człowieka, jak i wychowawców, mamy nadzieję, że zaprezentowane w nim rozważania przyczynią się do głębszego rozumienia roli wzorów osobowych w genezie ludzkiego zachowania, zwłaszcza, chociaż nie tylko, we wczesnych fazach rozwoju człowieka. Mamy nadzieję, że przyczynią się także do uwzględniania ich znaczenia w psychologicznej diagnozie zachowania oraz bardziej świadomego wykorzystywania ich wpływu w działaniach edukacyjnych i wspomagających rozwój jednostki na każdym etapie jej indywidualnego rozwoju, nie wyłączając dorosłości.

Na zakończenie chciałybyśmy serdecznie podziękować Pani Profesor dr hab. Teresie Rostowskiej za podjęcie trudu zrecenzowania pracy i utwierdzenie nas w przekonaniu o istotnym znaczeniu podjętej w niej problematyki.

Autorki

Poznań, grudzień 2015 r.

Pojęcie i specyfika wzoru osobowego na tle pojęć pokrewnych

Wprowadzenie

Analizowanie wzorów osobowych i ich znaczenia w rozwoju psychicznym jednostki wymaga dokonania ustaleń terminologicznych. W literaturze psychologicznej występują znaczne rozbieżności w rozumieniu terminów, które odnoszą się do poruszanej problematyki. W definiowaniu wzoru osobowego należy zatem skonfrontować się z jego polisemią i ustalić zakres występujących znaczeń.

W rozdziale zostanie przedstawione pole semantyczne pojęcia wzoru osobowego, które obejmuje takie kategorie bliskoznaczne, jak osoba znacząca, wzorzec osobowy, model, autorytet, a także mentor, tutor, coach, lider, trendsetter. Pojęciem najszerszym spośród wymienionych jest kategoria osoby znaczącej, która, podobnie jak model i wzór osobowy, odnosi się do doświadczeń osób w każdej fazie rozwojowej. Maria Ossowska (1992) uważa, że pojęciem pokrewnym wobec wzoru osobowego jest stereotyp, aczkolwiek nie stanowi on, tak jak wzór, przedmiotu aspiracji jednostkowych i społecznych. Wprawdzie interakcje społeczne regulowane są przez istnienie zarówno stereotypów, jak i wzorów, lecz tylko te drugie wpływają modelująco na funkcjonowanie jednostki. Problematyka oddziaływania wzorów osobowych w poszczególnych stadiach rozwoju jednostki zostanie omówiona w rozdziale 4, teraz natomiast przedstawimy zakres pojęciowy wskazanych terminów.

Przedstawione zostaną postacie wpływające na zachowanie jednostki i utrwalające jej dyspozycje osobowościowe. W pierwszej kolejności skupimy się na pojęciu osoby znaczącej, jest to bowiem kategoria nadrzędna wobec wszystkich omawianych w niniejszym opracowaniu. Dlatego też zostanie poddana analizie bardziej szczegółowo.

1.1. Osoba znacząca

Każdą osobę, która odgrywa istotną rolę w kształtowaniu biegu życia jednostki, określić można jako osobę znaczącą. Uznaje się, że termin ten wprowadził Harry Stack Sullivan na określenie osoby, której opinii mają szczególne znaczenie w kształtowaniu samowiedzy oraz osobowości (za: Siuta, 2005). Oddziaływanie osoby znaczącej zostawia trwałe oraz szczególnie ślad w strukturach psychicznych oraz zachowaniu jednostki i ma fundamentalne znaczenie dla przebiegu rozwoju psychospołecznego, zarówno w dzieciństwie, adolescencji, jak i w dorosłości. Z tego względu można uznać, że jest to osoba ważna, przyczyniająca się do zmian rozwojowych innej osoby lub innych osób. Jej wpływ na przebieg rozwoju jednostki może być dwojaki i odnosi się do modyfikowania istniejącej drogi rozwojowej (np. zawarcie związku małżeńskiego, który wiąże się ze zmianą aktywności) lub utrwalania dotychczasowych tendencji rozwojowych (np. budowanie poczucia bezpieczeństwa na skutek responsywnych reakcji rodziców czy stabilizowanie poczucia wartości dziecka dokonujące się pod wpływem komunikatów nauczycieli). Podkreśla się (Harwas-Napierała, 1995; Ziemska, 1977), że oddziaływanie osób znaczących może:

- 1) wywoływać nowe rodzaje zachowań (wzbogacać repertuar istniejących czynności) lub
- 2) skłaniać do wyboru określonego zachowania (które było już w repertuarze zachowań jednostki), tłumiąc inne, przez co przyczynia się do tworzenia powściągów.

Normatywny (typowy) przebieg rozwoju jednostki wiąże się z oddziaływaniem takich osób znaczących, jak rodzice, nauczyciele, przyjaciele, współpracownicy. Nienormatywny przebieg rozwoju polega na tym, że znaczącymi stają się osoby, które są wyznaczone (np. przez instytucje opiekuńcze) do pełnienia takiej roli, lub że zachowanie osób znaczących w sposób radykalny, choć niestandardowy, wpływa na bieg życia jednostki.

We wczesnym i średnim dzieciństwie osobami znaczącymi są przede wszystkim rodzice. Rozpoczęcie przez dziecko edukacji przedszkolnej, a następnie szkolnej oznacza włączenie nauczycieli (wychowawców) w krąg osób znaczących. W adolescencji natomiast zdecydowanie wzrasta znaczenie rówieśników, co oznacza, że znaczącą staje się osoba wybrana, a nie tylko taka, z którą interakcje przebiegają bez intencjonalnego wyboru. Również w dorosłości jednostka ma większy (choć nie całkowity) wpływ na wybór osób, z którymi się kontaktuje. Ich oddziaływanie rzadziej też dokonuje się w stosunkach o charakterze zależności (co ma miejsce w dzieciństwie), zachodzi raczej w relacjach wzajemności. W dorosłości osobami znaczącymi w rozwoju jednostki mogą być członkowie rodziny (głównie współmałżonek/konkubent, dzieci), przełożeni w pracy i współpracownicy oraz przyjaciele. Oddziaływanie osób znaczących w rozwoju człowieka dorosłego nie jest tak zasadnicze, jak w rozwoju dziecka.

Co odróżnia osobę znaczącą od nieznaczących? Przede wszystkim częstość interakcji i głębokość relacji powstających na ich podstawie. Interakcje z osobą znaczącą nie są sporadyczne, szczególnie w dzieciństwie. Przebywanie dziecka z opiekunem jest bazą tworzenia więzi. Oczywiście, nie każde „bycie ze sobą” będzie jednakowo znaczące. Kontakt dziecka z niereagującym lub reagującym nieadekwatnie do potrzeb dziecka dorosłym uczy je, że wysyłane przez nie sygnały są nieskuteczne. W efekcie doświadczeń, w których odpowiedź opiekuna jest nieefektywna lub nadmiernie selektywna, dziecko tłumy dotychczasowe zachowania (strategie deaktywacji) lub je intensyfikuje, aby wzmocnić sygnał przyciągający uwagę i opiekę opiekuna (strategia hiperaktywacji) (Kobak i in.,

1993). Szansą na zbudowanie bliskiej i ufnej więzi są responsywne reakcje dorosłych, którzy swoim troskliwym działaniem uczą dziecko skuteczności w przywoływaniu opiekuna. Zatem zarówno prawidłowe zaspokajanie potrzeb dziecka we wczesnych fazach życia, jak i zachowanie dorosłych prowadzące do deprywacji podstawowych potrzeb ma decydujące znaczenie dla dalszego przebiegu rozwoju psychospołecznego dziecka. Doświadczenia wczesnodziecięce ze znaczącymi dorosłymi określają przekonanie dziecka o możliwości wsparcia ze strony innych osób lub poczucie, że inni nie są godni zaufania (Erikson, 2002, 2004).

Powtarzające się pozytywne reakcje znaczących dorosłych umożliwiają ukształtowanie otwartej postawy wobec innych, zdrowej niezależności, zdolności do samodzielnych działań oraz do współpracy, rozwijają zainteresowanie ludźmi. Opozycyjne wobec tych właściwości są konsekwencje negatywne, które ujawniają postawę nadmiernej uległości, unikania innych, poczucia zawstydzenia przed innymi, czy pomniejszanie własnej wartości (Hamachek, 1985). Pierwsze doświadczenia społeczne determinują sposób interpretowania rzeczywistości interpersonalnej w kolejnych latach życia, ponieważ przekonania dziecka na temat dostępności opiekuna oraz sposobu reagowania na prośby o pomoc są podstawą ukształtowania wewnętrznych modeli operacyjnych (Bowlby, 2007). Stanowią one rodzaj reprezentacji poznawczej, na którą składa się model osoby, do której dziecko jest przywiązane (model figury przywiązania), oraz model samego siebie, będący przeświadczeniem dziecka o tym, na ile jest ono osobą wartą akceptacji. Brak dostępności opiekuna i brak gotowości do udzielania pomocy prowadzi do przeświadczenia, że otoczenie społeczne jest nieprzewidywalne i niegodne zaufania, a dziecko nie jest warte akceptacji. Zgeneralizowanie takich przekonań kształtuje relacje interpersonalne w kolejnych fazach rozwojowych.

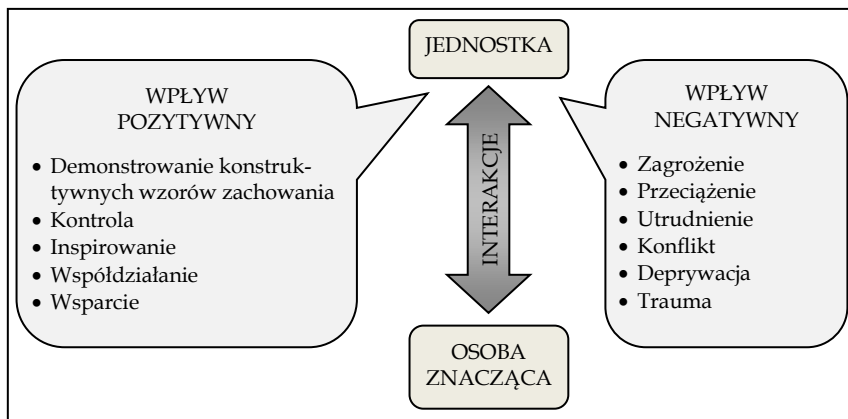
Oddziaływanie osób znaczących ma zróżnicowany charakter (zob. rysunek 1.1). Pozytywny wpływ wiąże się z następującymi rodzajami oddziaływań:

- 1) Demonstrowanie konstruktywnych wzorców zachowania – oddziaływanie, podczas którego osoba znacząca prezentuje pozytywne zachowania, ważne z punktu widzenia rozwoju jednostki. Są one godne naśladowania i stanowią – jak to się potocznie określa – dobry przykład postępowania. Ten aspekt szerzej omówiony jest w rozdziale 3.3.
- 2) Kontrola – oddziaływanie, w którym osoba znacząca wyznacza granice dla aktywności jednostki. Polega na wywieraniu wpływu, aby jednostka zachowywała się zgodnie z zasadami przyjętymi w danej kulturze lub społeczności. Kontrola najczęściej dotyczy sytuacji wychowawczych, a więc relacji dorosły–dziecko. Działania dziecka są wówczas porównywane z ich wersją pożądaną, a dorosły stosuje nadzór, pilnuje, aby przebiegały one zgodnie z ustalonymi normami. Zasady te odnoszą się do bezpieczeństwa, obyczajów i moralności. Jeżeli występuje dysproporcja między zachowaniem dziecka a normą, tzn. realne działanie odbiega od właściwego, dorosły może zastosować różnego rodzaju sankcje. Ich rolą jest niwelowanie niewłaściwych zachowań, a także stopniowe przechodzenie od regulacji zewnętrznej do samoregulacji. Istotą tego procesu jest internalizacja norm i wartości (por. rozdział 2.2). Kontrola sprawowana przez osobę znaczącą spotyka się często z oporem dziecka i przyjmuje postać negatywizmu dziecięcego. Występuje on przede wszystkim między drugim a czwartym rokiem życia dziecka, co związane jest z normatywnym kryzysem autonomii (Erikson, 2002, 2004). Innym okresem nasilonego sprzeciwu wobec dorosłych, szczególnie rodziców, jest adolescencja, kiedy to ujawnia się on w postaci zróżnicowanych form buntu (Oleszkowicz, 2006). W dorosłości kontrola osoby znaczącej wpisana jest najczęściej w relacje zawodowe i przyjmuje postać kontroli formalnej (regulowanej przepisami danej organizacji). Kontrola występująca w relacjach intymnych ma charakter nieformalny i polega na presji wywieranej przez osobę znaczącą.

- 3) Inspirowanie – osoba znacząca uaktywnia jednostkę. Jej wpływ ma charakter pobudzenia do działania (intensyfikowanie aktywności) lub ukierunkowania działań (podjęcie czynności określonego rodzaju). W tym obszarze osoba znacząca może wykonywać różne zadania w interakcji z jednostką. Może sugerować określone zachowanie, monitorować jego przebieg, dopytywać się o skutki. Wszystkie te czynności, podejmowane wobec dziecka lub dorosłego, nawiązują do facylitacji społecznej. Osoba znacząca, będąc facylitatorem, umożliwiła jednostce bardziej efektywne funkcjonowanie. Staje się swego rodzaju katalizatorem działań sprzyjających rozwojowi. Będąc źródłem pobudzenia, pełni rolę przewodnika procesu uczenia się. Na przykład towarzysząc dziecku w jego zabawie, osoba znacząca może powodować, że dziecko zacznie poszukiwać nowych sposobów wykorzystania zabawek i bawić się w sposób dotąd nieznan. Z kolei w rozmowie z osobą dorosłą może sugerować dostępne sposoby rozwiązania zadania. W tego typu sytuacjach osoba znacząca nie włącza się w pole aktywności jednostki, lecz swoim działaniem (narracją, pytaniem, propozycją) zachęca do podejmowania nowych czynności, stymuluje do zwiększania wydajności podjętych działań, motywuje do osiągnięć. Osoby znaczące nie tylko obserwują czy towarzyszą zmianom w życiu jednostki, lecz je wywołują i modyfikują poprzez kooperowanie. Jest to następny rodzaj pozytywnego oddziaływania.
- 4) Współdziałanie – współpraca osoby znaczącej z jednostką, podczas której wysiłki są obustronne (ześrodkowane), a cel wspólny. Poprzez synchronizowanie działań następuje kształtowanie zróżnicowanej więzi, co stanowi istotny element kompetencji społeczno-emocjonalnych. Efekty osiągnięte wspólnie z osobą znaczącą są większe niż rezultaty samodzielnych działań jednostki. Współpraca dziecka z osobą znaczącą z powodu większych umiejętności dorosłego dokonuje się w relacji asymetrycznej. Natomiast współdziałanie występujące w dorosłości może przyjąć postać asymetrii (np. rodzic-dziecko

lub przełożony-podwładny) lub symetrii (np. przyjaciel-przyjaciel, mąż-żona). H. Rudolph Schaffer (1994) uważa, że szczególne znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka mają epizody wspólnego zaangażowania. Polegają one na aktywnej pomocy dorosłego w realizowaniu przez dziecko zadania, w wyniku której wspólnie zwracają oni uwagę na określony obiekt i razem działają. Wspierająca aktywność może przyjąć formę ułatwiania, pokazywania, korygowania dziecka, strukturywania sytuacji, wskazywania powiązań między elementami zadania. Obustronne zaangażowanie usprawnia sposób radzenia sobie dziecka z wymaganiami otoczenia, przez co sprzyja progresywnym zmianom rozwojowym. Aspekt wzajemnej wymiany zaznacza również Grace W. Shugar (1989), określając relację współpracy dorosły-dziecko jako interakcję dwupodmiotową. Jej podstawową cechą jest dwukierunkowość wpływów pochodzących od uczestników sytuacji wychowawczych. Powyższe wnioski zbudowane są na podstawie badania interakcji dorosłych z dziećmi. Można je również odnieść do innych grup wiekowych. Istotą prorozwojowego współdziałania osoby znaczącej jest optymalny poziom jej wrażliwości na możliwości drugiej osoby. Współdziałanie nie jest możliwe przy biernej postawie. Wymaga decentracji, która umożliwia wyższy poziom wykonywania czynności niż wówczas, gdy jednostka działa samodzielnie.

- 5) Wsparcie - pomoc, jaką zapewnia osoba znacząca w sytuacji trudnej dla jednostki (Bakiera i Stelter, 2011b). Może ona obejmować kilka lub jeden z rodzajów zabezpieczenia, a mianowicie wsparcie emocjonalne, polegające na przekazaniu pozytywnego ustosunkowania wobec osoby wspieranej; wsparcie informacyjne, które opiera się na udzielaniu informacji (obiektywnej wiedzy lub własnego doświadczenia); wsparcie instrumentalne - udzielanie pomocy w postaci konkretnych działań zaradczych, oraz wsparcie rzeczowe (materiałowe), które polega na przekazywaniu środków finansowych



Rys. 1.1. Pozytywny i negatywny wpływ osób znaczących

Źródło: opracowanie własne.

i/lub materialnych. Formą wsparcia, która może wystąpić w kontakcie z osobą dorastającą lub dorosłą, jest wsparcie duchowe, ułatwiające odniesienie trudnych doświadczeń do sfery sensu życia. W kontakcie z dzieckiem ważne wydaje się ponadto wsparcie oceniające (ang. *esteem support*), będące informacją zwrotną na temat jego zachowania. Istotny jest w tym kontekście przede wszystkim sposób przekazywania oceny (nie tylko sama ocena, opinia), gdyż to on kreuje samoocenę. Poczucie bycia docenianym i wartościowym w oczach osoby znaczącej jest podstawową przesłanką do dojrzałej samoakceptacji (Cohen i Wills, 1985). Wsparcie społeczne ma szczególne znaczenie w sytuacjach, które towarzyszą krytycznym wydarzeniom życiowym. Nie należy jednak zawężać znaczenia wsparcia do takich zdarzeń. Istotne jest stałe przekonanie jednostki o możliwości uzyskania wsparcia. Dlatego odróżnia się wsparcie odczuwane, otrzymane od wsparcia okazywanego (Power, Champion i Aris, 1988). Z tego względu dostępność osoby znaczącej jako nie tylko potencjalnego, ale i realnego źródła wsparcia wydaje się kluczowa. He-

lena Sęk (2001) uznaje, że wsparcie określają obiektywnie istniejące sieci społeczne, które pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w problemowej sytuacji. Pomocna jest przynależność do grupy i interakcje społeczne, podczas których następuje wymiana emocji, informacji, instrumentów działania i/lub dóbr materialnych. O wsparciu stanowi jakość tych interakcji. Ich celem jest zmniejszenie poczucia trudności poprzez towarzyszenie, tworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa oraz nadziei na rozwiązanie problemu.

Znaczącymi, choć w negatywnym aspekcie, stają się również osoby, których działania są dla jednostki źródłem trudnych doświadczeń. Następuje wówczas przeciążenie systemu psychicznego człowieka, dezorganizacja i napięcie wewnętrzne. Negatywne konsekwencje oddziaływania osoby znaczącej mogą wywoływać różnego rodzaju sytuacje trudne (por. Bakiera, 2009; Stasiakiewicz, 2001; Tomaszewski, 1979), takie jak:

- 1) zagrożenia – sytuacje powstające w efekcie wcześniejszych negatywnych zachowań osoby znaczącej, które powodują, że jednostka jest przekonana o zbliżającym się niebezpieczeństwie (np. zagrożenie przemocą fizyczną lub psychiczną);
- 2) przeciążenia – sytuacje, w których ilość i jakość wymagań stawianych jednostce przez osobę znaczącą jest ponad jej możliwości (np. przeciążenie obowiązkami szkolnymi lub zawodowymi);
- 3) utrudnienia – sytuacje, w których na skutek działań osoby znaczącej występują rozmaite przeszkody (bariery fizyczne, np. brak miejsca do nauki, lub psychiczne, np. zakazy, naciski społeczne) utrudniające lub uniemożliwiające realizację ważnych celów jednostki;
- 4) konflikty – sytuacje, w których występują sprzeczne tendencje; działania osoby znaczącej mogą prowadzić zarówno do konfliktów zewnętrznych (np. kłótnie), jak i wewnętrznych (np. gdy wymagania osoby znaczącej są niezgodne z osobistymi standardami);

- 5) deprivacje – sytuacje, w których osoba znacząca powoduje, że podstawowe potrzeby jednostki (np. potrzeby bezpieczeństwa, akceptacji, uznania) nie są zaspokojone;
- 6) traumy – sytuacje skrajnie trudne, w których jednostka ma poczucie braku kontroli nad przebiegiem danej sytuacji (np. wypadek samochodowy, gwałt). Zdarzenia takie mogą być spowodowane przez osoby nieznane, ale ranga zdarzenia i jego konsekwencje dla rozwoju jednostki powodują, że nawet jednorazowy kontakt z taką osobą może mieć kluczowe znaczenie.

Sam fakt doświadczania przez jednostkę trudności, której źródłem jest aktywność osoby znaczącej, nie jest jednoznaczny z negatywnym oddziaływaniem na przebieg rozwoju. Istotna jest skala trudności, powtarzalność i czas jej trwania. Rozwój psychiczny następuje między innymi ze względu na występujące w toku działań przeszkody, których pokonanie wymaga poszukiwania rozwiązań nowymi sposobami. Jednak w przypadku problemów, które są świadomie lub nieświadomie aranżowane przez osoby znaczące, istnieje ryzyko, że jednostka nie będzie miała odpowiednich zasobów do ich przewyciężania ze względu na brak zabezpieczenia, które z reguły daje osoba znacząca.

Nie zawsze osoba znacząca w rozwoju jednostki jest dla niej wzorem osobowym. Przykładem takiej możliwości jest okres noworodkowy (pierwszy miesiąc życia), w którym osobą znaczącą jest przede wszystkim matka, ponieważ karmi i zabezpiecza dziecko, ale jej funkcjonowanie nie stanowi modelu dla zachowania dziecka. Jego aktywność ma wówczas charakter głównie odruchowy. Natomiast każda osoba będąca dla jednostki wzorem osobowym jest znacząca, ponieważ uruchamiając procesy społecznego uczenia się, wpływa na zmiany rozwojowe.

Reasumując, osoba staje się znacząca wówczas, gdy istotnie kształtuje bieg życia i rozwoju jednostki. Interakcje z nią, ze względu na ich częstotliwość i siłę oddziaływania, kształtują osobowość jednostki, jej samowiedzę i tożsamość. Uznałyśmy, że osoby znaczące nie występują w doświadczeniu jednostki (szczególnie dziecka) sporadycznie. Znaczącymi są tzw. figury przywiązania, czyli

osoby wywołujące u innej osoby (przywiązanej) silne tendencje do znalezienia się w ich bliskości, szczególnie w sytuacji trudnej. John Bowlby (2007) wskazuje, że w rozwoju człowieka występuje główna figura przywiązania (figura matczyzna/matka) oraz figury drugoplanowe. Czynniki decydujące o tym, kto zostanie figurą przywiązania, związane są głównie z zaangażowaniem się jednostki w interakcje z dzieckiem i gotowością do reagowania na jego sygnały. Powtarzalność kontaktów z figurą przywiązania prowadzi do powstania więzi uczuciowej, której podstawą jest świadomość, że obiekt przywiązania jest dostępny i gotowy do udzielenia pomocy, czyli jest źródłem poczucia bezpieczeństwa (Bakiera i Stelter, 2011a). Powtarzający się (nie sporadyczny) kontakt z osobą znaczącą jest kluczowy dla powstania więzi emocjonalnej. Dotyczy to zarówno dzieci, jak i relacji interpersonalnych z udziałem osób dorosłych.

W pewnych okolicznościach kryterium częstotliwości kontaktów, na podstawie którego osobie przypisywany jest status znaczącej, może nie być decydujące ani spójne z innym kryterium, jakim jest wywieranie znaczącego wpływu na zachowanie jednostki i przebieg jej rozwoju psychospołecznego. Taki wpływ może nastąpić na skutek jednorazowej interakcji (o charakterze traumatycznym), na przykład na skutek błędnej diagnozy postawionej przez lekarza. Wówczas zachowanie lekarza i on sam przyczynia się do zmodyfikowania, a niekiedy radykalnej zmiany trybu życia jednostki. Osoba taka, choć nie łączy ją z jednostką stałe relacje interpersonalne, z pewnością odgrywa istotną rolę w kształtowaniu biegu jej życia.

Przyjmujemy, że zakres pojęcia „osoba znacząca” jest najszerszy spośród omówionych w niniejszym opracowaniu. Najczęściej osoba znacząca staje się też wzorem osobowym.

1.2. Wzór i wzorzec osobowy

Pojęcia wzoru i wzorca traktowane są najczęściej synonimicznie (por. Bańko, 2014; Skorupka, 1984). Odniesienie ich do atrybutów osobowych wskazuje na nieco odmienny zakres obu pojęć.

Encyklopedyczna definicja wzoru osobowego wskazuje na „wyobrażenie zespołu cech, do których posiadania aspiruje członek zbiorowości, chcąc być w zgodzie z postulowanym lub faktycznie w niej panującym systemem wartości (np. wzór osobowy rycerza, ziemianina, kupca, gentlemana, artysty, żołnierza, rewolucjonisty, uczonego” (internetowa Encyklopedia PWN). Takie ujęcie sugeruje, że wzór osobowy dotyczy (głównie lub wyłącznie) pożądaných społecznie atrybutów jednostki. Wzorem osobowym nie mogłaby być postać nieaprobowana społecznie. Ponadto w dalszej części definicji encyklopedycznej czytamy: „wzór osobowy ma zawsze charakter normatywny i bywa ideałem dalekim od rzeczywistości; bywa również postulatem dostosowania się jednostki do norm przestrzeganych przez większość członków grupy, do której jednostka chce należeć (np. wzór osobowy szlachcica dla mieszczan)”. Wobec takiego określenia powstają pytania: czy wzór osobowy zawsze jest godny naśladowania? czy wzór jest ucieleśnieniem idealnych cech? Skojarzenie wzoru z ideałem występuje w procesie socjalizacji i wychowania, w którym wzór stanowi model służący do kształtowania pożądaných zachowań dzieci i młodzieży. Również potoczne rozumienie wzoru nasuwa skojarzenia pozytywne i odwołuje się do przykładu godnego naśladowania. Podobną interpretację przedstawia Katarzyna Olbrycht (2014, s. 18), uznając, że „odwoływanie się do przykładów, podsuwanie czy wybieranie wzorów, liczenie się z autorytetami i szukanie mistrzów zakłada pozytywne spostrzeżenie ludzi jako ewentualnych przykładów, wzorów, autorytetów, mistrzów”. W podręczniku psychologii wychowawczej (Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 1994) wzór osobowy, wzorzec czynności i przykład traktowane są jako odrębne sygnały wychowawcze, które uruchamiają transmisję wpływów wychowawczych za pośrednictwem naśladownictwa, modelowania i identyfikacji.

Wobec niejednoznacznej interpretacji takich terminów, jak wzór i wzorzec osobowy, występującej w naukach humanistycznych, przyjmujemy, że wzór osobowy jest realnie lub fikcyjnie istniejącą postacią. Stanowi ucieleśnienie wzorca osobowego, który jest bytem

abstrakcyjnym. Wzorzec osobowy stanowi bezimienny zespół cech osobowych. Jest kategorią teoretyczną, utworzoną z cech pożądanych (choć nie zawsze pozytywnych) wzorów osobowych. Podczas gdy wzór osobowy jest konkretnie istniejącą postacią (realną lub fikcyjną), wzorzec jest konstruktem myślowym. Najczęściej wzorzec jest ideałem osobowości przyjętym przez grupę społeczną w danym okresie historycznym (np. wzorzec rycerskości). Ma charakter normatywny, jest nośnikiem cech idealnych (Skrzyniarz, Gajderowicz i Wach, 2013).

Osoba będąca wzorem wyróżnia się spośród innych. Maria Ossowska (1992, s. 15–37), pisząc w 1944 roku rozprawę (skorygowaną po wojnie) na temat wzoru demokracji, przedstawiła trzynaście cech wzoru, który oddziałuje na człowieka żyjącego w ustroju demokratycznym, czyli w ustroju – jak zaznacza autorka – stwarzającym warunki do rozwoju indywidualnych możliwości jednostki. Wzór osobowy posiada według niej następujące atrybuty:

- 1) aspiracje perfekcjonistyczne – dążenie do doskonalenia życia zbiorowego i siebie, co wymaga umiejętności dokonywania właściwych wyborów zgodnie z ustaloną hierarchią wartości;
- 2) otwartość umysłu związana z umiejętnością przyznania się do błędów;
- 3) dyscyplina wewnętrzna umożliwiająca długotrwały wysiłek w imię wyższego dobra;
- 4) tolerancja rozumiana jako umiejętność szanowania potrzeb i opinii, których jednostka nie podziela;
- 5) aktywność – czynności „ulepszające”, faktyczne realizowanie aspiracji perfekcjonistycznych;
- 6) odwaga cywilna ujawniająca się w postaci głoszenia swoich przekonań pomimo zagrożenia i w imię wartości osobistych lub społecznych;
- 7) uczciwość intelektualna, czyli poszukiwanie prawdy;
- 8) krytycyzm – orientacja w różnych stanowiskach i poszukiwanie uzasadnień;

- 9) odpowiedzialność za słowo - dotrzymanie umów i obietnic;
- 10) uspołecznienie - wszystkie kwalifikacje, które przyczyniają się do zgodnego współżycia, obejmujące między innymi:
 - a) zainteresowanie zagadnieniami społecznymi,
 - b) przewyższanie egocentryzmu,
 - c) zorganizowaną i planowaną ofiarną dla realizowania celów zbiorowych,
 - d) umiejętności współdziałania;
- 11) postawa *fair play* wobec przeciwnika;
- 12) wrażliwość estetyczna;
- 13) poczucie humoru.

Wyróżnione przez autorkę cechy wzoru osobowego wskazują, że jest nim osoba o nieprzeciętnych właściwościach, osoba ceniona, która pozytywnie kształtuje życie społeczne.

Wzór osobowy stanowi spersonalizowaną egzemplifikację wzorca osobowego. Wzorzec natomiast jest ponadjednostkowy, wyabstrahowany z cech indywidualnych. Andrzej B. Kwiatkowski (2013) dostrzega dwa główne nurty aktywności człowieka na przestrzeni dziejów, które wiążą się z dualizmem typologicznym wzorców osobowych, a mianowicie typem misjonarskim i typem menedżerskim. Stanowią one, zdaniem Kwiatkowskiego, napęd cywilizacyjny. Dla wzorca misjonarskiego typowa jest postawa prospołeczna i działania o charakterze wolontariatu. Wzorzec menedżerski zbudowany jest wokół aktywności ekonomicznej. Cechują go takie atrybuty osobowe, jak przedsiębiorczość, zaradność, osiągnięcie sukcesu materialnego i profesjonalizm. Trwanie wzorców osobowych charakteryzuje się zróżnicowaną procesualnością. Nie są one statyczne, gdyż ich istnienie generowane jest procesami społeczno-historycznymi. Ponadto wzorzec ujawnia się (ucieleśnia się) w konkretnych postaciach (wzorach), co zwrotnie może modyfikować istotę wzorca.

Ponieważ wzór osobowy nie funkcjonuje w pustce społecznej, a jest komponentem złożonej struktury, w której występują zachowania interpersonalne, zwraca się uwagę na istnienie nie tylko wzo-

rów osobowych, ale również wzorów relacyjnych (Szymczyk, 2009). Dotyczą one zachowań międzyosobowych i związanych z nimi emocji, nastawień. Dla dziecka najczęściej pierwszymi wzorami relacyjnymi są zachowania rodziców, ich wzajemny stosunek do siebie, sposób komunikowania się i okazywania emocji. Rozróżnienie wzorów na osobowe i relacyjne może sugerować, że wzór osobowy demonstruje wyłącznie cechy intrapsychiczne, a nie interpersonalne, co jest mylące.

Z historycznego punktu widzenia można zauważyć tendencję do nasilenia oddziaływania wzorów męskich. Wzory osobowe w większym stopniu kształtowały zachowanie mężczyzn (wzór mędrca, wojownika, gentlemana) niż kobiet. Wzory kobiece były znacznie mniej urozmaicone i odnosiły się w głównej mierze do ról rodzinnych. Zygmunt Ziembiński (1996) zauważa, że poszczególne środowiska społeczne wyznaczają odrębne wzory osobowe, a powszechna aprobata wskazuje, które wzory są godne naśladowania. Taki punkt widzenia sugeruje istnienie społecznego mechanizmu weryfikowania pożądanych i nieaprobowanych wzorów. W hierarchii systemów społecznych można zatem wskazać wzory o zasięgu globalnym oraz wzory typowe dla społeczności lokalnych czy mniejszych grup. W makrostrukturach społecznych trwają głównie wzory pozytywne, sprzyjające ich istnieniu i rozwijaniu się społeczeństwa. Historia wskazuje jednak, że oddziaływanie wzoru może mieć charakter destruktywny, również dla danej społeczności (np. Hitler, Stalin, Ceaușescu). W przypadku wzoru o wąskim zasięgu jest większe prawdopodobieństwo, iż jego oddziaływanie może być negatywne, choć przez jednostkę wzór może być spostrzegany jako lider (np. w subkulturze chuliganów).

Wzór osobowy asymilowany może być w bezpośrednich interakcjach społecznych (twarzą w twarz) lub pośrednio, za pomocą przekazu społecznego. W przypadku wzorów osobowych o makrozasięgu społecznym występują obydwie formy utrwalania wzoru. Wzór (jak i wzorzec) osobowy kształtowany i upowszechniany może być w świadomości społecznej w postaci słownej (opisowej) lub obrazowej (graficznej).

Funkcją wzoru i wzorca osobowego jest między innymi modelowanie określonych (aprobowanych społecznie) postaw i przygotowanie młodego pokolenia do pełnienia dorosłych ról społecznych. Ideały reprezentowane za pośrednictwem wzorca ukonkretniają się w postaci wzoru osobowego. Istotną wydaje się również kategoria „wzorowania się”, która nawiązuje do pojęcia wzoru. Wzorowanie rozumiemy jako przejawianie działania, które przebiega w sposób analogiczny (podobny) do działania obserwowanego lub przynosi efekty podobne do wzoru. Wzorowanie, które ma raczej pozytywną konotację, nie jest tożsame z naśladownictwem (por. rozdział 2.1.1), które może dotyczyć modeli negatywnych. Wzorowanie oznacza, że czynność lub wytwór działań jednostki spostrzegane są jako coś wartościowego, co uruchamia dążenia do powielenia ich w repertuarze własnych zachowań lub imitowania ich efektów. Stopień podobieństwa między zachowaniem modelu (lub jego rezultatami) a zachowaniem osoby wzorującej się jest niekiedy przedmiotem regulacji prawnych, na przykład w zakresie praw autorskich. Nielegalne powielanie czyjegoś wytworu (dzieła, rozwiązań, pomysłów, prac naukowych) stanowi rodzaj plagiatu. Wzorowanie się nie jest w polskim prawie karalne, natomiast plagiat podlega sankcjom prawnym.

1.3. Model

Powyższy termin (z łac. *modulus* – miara, wzór; Kumaniecki, 1999) stosowany jest w odniesieniu do osoby mającej właściwości wzbudzania zachowań naśladowczych u obserwującej ją jednostki (Harwas-Napierała, 2010). Uznajemy go za synonim wzoru osobowego. Podkreśla się, że zachowanie demonstrowane przez model stanowi przedmiot społecznego uczenia się (Bąbel, Suchowierska i Ostaszewski, 2014; Striefel, 2000). W rzeczywistości model zawsze ujawnia się w postaci określonego zachowania, z tego względu uznajemy, że modelem jest postać, której zachowanie, obserwowane przez innych, jest naśladowane lub stanowi przedmiot modelo-

wania i identyfikacji. Postać ta demonstrowana może być wizualnie i/lub akustycznie, ale zawsze występuje jakaś forma jej zachowania.

Model (wzór osobowy) może wpływać na aktywność jednostki dwojako. Wywołując nowe rodzaje zachowań lub skłaniając do określonego zachowania, które należy już do repertuaru zachowań jednostki, i tłumiąc inne zachowania (Harwas-Napierała, 2010). Wśród cech modelu, które sprzyjają odwzorowywaniu jego zachowań, wymienia się przede wszystkim kompetencję, wysoką pozycję społeczną, prestiż, autorytet, czynny udział w wychowaniu czy pozytywne następstwa zachowania się modelu (Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 1994).

Modelem najczęściej jest osoba, z którą obserwatora łączą silne więzi emocjonalne. W dzieciństwie są to więc przede wszystkim rodzice i inni opiekunowie. Na zachowanie młodzieży w większym stopniu oddziałują rówieśnicy. Urie Bronfenbrenner (1970b) uważa, że największe znaczenie w środowisku szkolnym mają nie tyle kompetencje nauczycieli czy programy nauczania, ile cechy rówieśników uczęszczających do tej samej szkoły. Podobny akcent stawiają Jeffrey S. Turner i Donald B. Helms (1999, s. 363), uznając, że „grupa rówieśnicza staje się krytycznym czynnikiem socjalizacji” dorastających. Rówieśnicy dostarczają interesujących modeli w procesie kształtowania się tożsamości, stanowią ponadto ważne źródło wsparcia i poczucia bezpieczeństwa. W dorosłości modelujący wpływ mają członkowie rodziny, współpracownicy oraz przyjaciele, z którymi jednostka dzieli czas wolny.

1.4. Autorytet

Osoba, której przypisuje się autorytet, jest poważana (ceniona) przez innych ze względu na swoje długotrwałe, nie jednorazowe działania stanowiące odpowiedź na potrzeby ponadjednostkowe. Łacińskie pochodzenie terminu (od *auctoritas*; Kumaniecki, 1999) wskazuje na powagę moralną, znaczenie, prestiż osoby, grupy lub

organizacji, które budzą uznanie, wywierają wpływ na innych. Dostrzega się różnice w ocenie czyjeś autorytetu i prestiżu (Wagner, 2005). Autorytet jest następstwem racjonalnego osądu wartości osoby lub osób, natomiast ocena prestiżu jest irracjonalna, wartość osoby odbierana jest emocjonalnie i dominuje w niej podziw.

W słowniku łacińsko-polskim występują trzy znaczenia autorytetu (Plezia, 1974). Jest nim: 1. prawo własności, powaga prawa, moc prawa, przepis prawa, poręczenie; 2. powaga, oficjalna opinia lub postanowienie senatu rzymskiego w jakiejś sprawie, dostojęństwo, moc bogów; 3. poważanie, szacunek, doniosłość, uznanie, wpływ, jakim ktoś cieszy się u ludzi. Próba połączenia tych znaczeń w odniesieniu do autorytetu osobowego sugerowałaby, iż autorytet dotyczy osoby (osób) spostrzeganej jako wiarygodna, godna szacunku, mającej duże znaczenie dla innych, która wywiera wpływ na funkcjonowanie innych osób. Władysław Kopaliński (2007) odnosi pojęcie autorytetu do takich właściwości, jak prestiż, powaga, wpływ, znaczenie, mir, które dotyczą zarówno człowieka, jak i instytucji. Autorytetem jest zatem ktoś (coś) dla kogoś.

Stanisław Kowalik (2006), przywołując koncepcję heroizmu Thomasa Carlyle'a, zwraca uwagę, że dzieje dużych zbiorowości ludzkich kształtowane są przez autorytet Wielkiego Człowieka, którym jest postać wybitna, przewyższająca innych swoją inteligencją, odwagą i oryginalnością poglądów na życie. Podkreśla również, że autorytet indywidualny powstaje i utrzymuje się przede wszystkim w oparciu o więź łączącą dziecko z rodzicami. Jako istotny element tej więzi Kowalik wskazuje pomoc udzielaną przez rodziców w kształtowaniu odpowiedzialności dziecka, jego wrażliwości etycznej i przygotowaniu dziecka do zajęcia w przyszłości podmiotowej pozycji w życiu społecznym.

Wśród synonimów autorytetu wskazuje się również pojęcie wzoru (Antczak, 2013). Maria Żebrowska i Barbara Łuczyńska (1969) uznają, że osoba będąca autorytetem dla jednostki jest jednocześnie osobą znaczącą i wzorem osobowym, ale nie każda osoba znacząca i nie każdy wzór osobowy pełni funkcję autorytetu. Wzór osobowy może mieć charakter negatywny, podczas gdy autorytet

świadczy o właściwościach osoby spostrzeganych jako pozytywne. Ponadto oddziaływanie wzoru następuje również wówczas, gdy jednostka neguje jego zachowanie lub cechy psychiczne. Natomiast oddziaływanie autorytetu ma miejsce tylko wówczas, gdy nastąpi uznanie jego walorów. Przedstawione rozróżnienie jest konsekwencją przyjętego przez nas stanowiska, zgodnie z którym autorytet jest postacią pozytywnie wyróżniającą się spośród innych. Jest uznawany dobrowolnie, a nie narzucany.

Mechanizmy leżące u podłoża szacowania cech zachowania człowieka jako świadczących o jego autorytecie związane są ze spostrzeganiem społecznym i atrybucją (Bakiera, 2013a). Spostrzeganie innych osób, ich zachowań i cech jest nieodłącznym elementem interakcji społecznych. Informacje na temat spostrzeganej osoby analizowane są w centralnym systemie powiązanych ze sobą kategorii, które budowane i modyfikowane są jako efekt relacji społecznych (Cantor i Kihlstrom, 1981). Wspomniany system kategorii jest hierarchicznie złożonym układem kategorii nadrzędnych, o zasięgu globalnym, i podrzędnych, obejmujących mniejszą liczbę danych. Wszelka percepcja jest kategorialna, tzn. że spostrzegany obiekt zaliczany jest do określonej klasy nadającej znaczenie danemu spostrzeżeniu. Spostrzeganie, zgodnie z ujęciem Jerome'a Brunera (1978), jest procesem decyzyjnym. To osoba spostrzegająca decyduje (w procesie kategoryzacji) o zaklasyfikowaniu danego obiektu do określonej kategorii. Proces ten często ma charakter utajony i nieświadomy.

Pytanie o definicję autorytetu jest pytaniem o wskazówki pozwalające różne osoby zaliczyć do tej kategorii. Istotne są właściwości, jakie musi posiadać spostrzegana jednostka, aby określić ją jako autorytet, oraz sposób ich łączenia (suma, koniunkcja, dysjunkcja), waga, jaką przypisuje się poszczególnym cechom, i granice akceptacji cech, aby uznać je za cechy kryterialne. Takie właściwości kryterialne, jak uznanie, szacunek, podziw dla osoby lub jej wytworu, wydają się stanowić sedno pojęcia autorytetu.

Atrybucja natomiast jest procesem wnioskowania dokonywanego na podstawie jednych cech danej osoby o występowaniu innych.

Obserwacja zachowania jednostki jest przesłanką do konkluzji o jej cechach osobowości, intencjach, postawach moralnych. W ten sposób powstaje wniosek o właściwościach niepodlegających bezpośredniej obserwacji (Pietrzak i Hałaj, 2000). Wnioskowanie o przyczynach zachowania, odwołujące się do dyspozycji osobowościowych spostrzeganej osoby, nazywane jest atrybucją wewnętrzną, natomiast odwołujące się do właściwości sytuacji – atrybucją zewnętrzną (Aronson, Wilson i Akert, 1997). Przypisanie komuś autorytetu, będąc rezultatem atrybucji, następuje w efekcie percepcji takich cech ocenianej osoby, jak szeroki zakres jej wiedzy, postępowanie zgodnie z akceptowanymi w danej grupie społecznej wartościami czy wysoka pozycja w grupie społecznej.

Uznanie czyjegoś autorytetu może nastąpić w dwojaki sposób – na drodze samodzielnego procesu spostrzegania osoby wyróżniającej się i wzbudzającej szacunek lub poprzez internalizację takiej oceny od osoby znaczącej. W pierwszym przypadku spostrzeganie autorytetu ma charakter obserwacji i wnioskowania. W drugim przypadku autorytet nie jest budowany poprzez analizę informacji o spostrzeganej osobie, lecz przyjmuje postać zapośredniczoną, tzn. odbierania informacji (opinii) o danej osobie. Skłonność do akceptowania cudzego poglądu i przyjęcia go jako własnego zwiększa się, gdy jego autor cieszy się uznaniem. Zakres autorytetu danej osoby jest funkcją podatności grupy na perswazję innych autorytetów. Wniosek jednostki na temat czyjegoś autorytetu będzie tym bardziej zasadny, jeśli zostanie potwierdzony przez inną osobę, szczególnie taką, której opinia jest ważna. Ocena (opinia) asymilowana jest przede wszystkim od osób, których kompetencje, mądrość, prawość wzbudzają zaufanie i podziw. W ten sposób, na zasadzie przekazu społecznego, powstaje uogólniona opinia o czyimś autorytecie.

Skuteczność oddziaływania autorytetu można analizować, odwołując się do procesów społecznego uczenia się. Autorytet jako wzór osobowy (model) wzbudza zachowania naśladowcze. Wskazuje się, iż oddziaływanie modelu jest tym większe, w im większym stopniu dostrzega się w nim kompetencje, wysoką pozycję społeczną, doświadczenie życiowe, władzę oraz sukces (Harwas-Napierała,

1987). Jednostka będąca autorytetem jest spostrzegana pozytywnie. Często jest postacią wybitną. Inne osoby wzorują się na niej, słuchają jej, uczą się od niej, inspirują jej zachowaniem czy wypowiedziami.

Autorytet charakterystyczny jest dla asymetrycznych relacji społecznych – jedna z osób jest autorytetem dla drugiej. Taki układ może się zmieniać i z tego względu autorytet może występować również w relacjach, które ogólnie cechuje symetryczność, na przykład wśród dorosłych. Dostrzeżenie autorytetu w danej dziedzinie nie wyklucza autorytetu drugiej strony interakcji w innym obszarze (np. autorytet kierownika w sprawach służbowych i autorytet pracownika w innych kwestiach). Autorytet odnosi się do wąskiej dziedziny działań jednostki lub może oznaczać uznanie dla całości kształtu aktywności. Na przykład wybitny uczonek może być dla studenta autorytetem naukowym lub szerzej, w zakresie człowieczeństwa. Co więcej autorytet naukowy może wzbudzać sprzeciw wobec niektórych działań interpersonalnych czy etycznych.

Zasadne wydaje się pytanie: czy autorytet się posiada, czy się nim jest? (por. Stadnicka-Strzembosz, 2013). Nawiązuje ono do poglądów Ericha Fromma (1978) na temat autorytetu. Zdaniem Fromma, posiadanie autorytetu związane jest z nerwicową potrzebą dominacji jednostki nad innymi. Jego natura jest irracjonalna, związana z zasadą „mieć”. Interesy osoby dominującej i podporządkowanej są wówczas antagonistyczne. Autorytet jest efektem zabiegów osoby, która dąży do jego posiadania, co oznacza, że manipuluje ona swoim wizerunkiem i wywiera presję na innych, aby uzyskać zwrotną informację o swojej dominującej pozycji społecznej. Skutecznym narzędziem wymuszającym raczej władzę niż autorytet jest strach. Fromm uważa, że brak poczucia bezpieczeństwa kompensowany jest potęgą władzy, której jednostka się podporządkowuje. Bycie autorytetem świadczy natomiast o uznaniu kompetencji jednostki i jest związane z zasadą „być”, sprzyjającą rozwojowi człowieka. W przypadku bycia autorytetem (ale nie posiadania autorytetu w znaczeniu podanym za Frommem) osoba nie czerpie z tego tytułu osobistych korzyści, a przynajmniej nie dąży

do nich. Autorytet danej osoby jest rezultatem dostrzeżenia przez innych takich jej cech, które oceniane są jako wartościowe i pożądane. Będąc autorytetem dla innych, jednostka nie zabiega o to, nie kreuje swojej pozycji, nie manipuluje swym wizerunkiem w celu uzyskania władzy. Racjonalny charakter autorytetu wynika wówczas z wysokiego poziomu integracji wewnętrznej i samostanowienia jednostki. Koncepcja Fromma sugeruje zatem, że autorytetem można tylko być, nie można go posiadać, gdyż nie można go nabyć, a szczególnie nabyć siłą, wbrew woli osób spostrzegających.

Niektórzy wyróżniają autorytet zewnętrzny (formalny), który jest efektem uwarunkowań instytucjonalno-prawnych (Błędowska, 1996; Jazukiewicz, 1999). Pozytywna ocena dokonana przez podmiot i idąca za nią atrybucja w kierunku autorytetu wynikają z cech pozaposobistych spostrzeganej osoby, takich jak na przykład zajmowane stanowisko, czy dostrzegania zależności, szczególnie w relacjach podwładny-przełożony. Uważamy jednak, że demonstrowanie uznania dla osoby, która wymusza podziw czy uległość, nie świadczy o jej autorytecie, lecz dominacji i władzy. Autorytet traktujemy jako autentyczne uznanie przez odbiorcę walorów danej osoby. Siła autorytetu wynikająca z sympatii i szacunku członków grupy uznawana jest za „najczystszy rodzaj wpływu interpersonalnego” (Adler, Rosenfeld i Proctor, 2007, s. 461).

Autorytet stanowi istotny element niektórych relacji społecznych, będąc „fundamentalnym elementem w organizacji życia społecznego” (Morselli i Passini, 2011, s. 291). Jest niekwestionowanym źródłem wartości uznawanych w danej kulturze, poglądów oraz postaw, przez co ma możliwość wpływania na życie społeczne. Jakość ujawnianych standardów działania oraz jego efekty motywują innych do naśladowania zachowania autorytetu. W tym sensie autorytet pełni funkcję regulacyjną, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i zbiorowym. Jednostkowy poziom regulacji wiąże się z potrzebami psychicznymi (np. potrzeba bezpieczeństwa, akceptacji, ładu, uległości), które pozwala zaspokoić aprobatą autorytetu. Uznaje się, że jednym z wyznaczników spostrzegania autorytetu jest poszukiwanie wzoru do naśladowania (Czarnecki, Gondzik

i Hrapkiewicz, 1987). W wymiarze zbiorowym autorytet stanowi czynnik integrujący i modyfikujący funkcjonowanie społeczne, na przykład na poziomie życia rodzinnego, zawodowego czy szkolnego. Dynamika wydarzeń politycznych i zmieniające się normy postępowania powodują, że kryteria spostrzegania kogoś jako autorytetu zależne są od panującego ustroju politycznego. Wynika stąd relatywizm w ocenie przywódców i bohaterów narodowych. Zmienność ocen oscyluje na kontinuum od apoteozy do potępienia, czego efektem może być przypisanie autorytetu komuś, kto wcześniej uznawany był za zdrajcę, lub odwrotnie. Zbiorowy wymiar autorytetu jest kategorią zależną od oceny zdarzeń społeczno-historycznych.

1.5. Inne zblizone pojęcia

1.5.1. Lider

Lider (z ang. *leader* – osoba przewodząca, stojąca na czele grupy) jest przywódcą grupy. Spośród innych członków grupy wyróżnia go zdolność wywierania wpływu na innych członków, przy czym jest to wpływ większy, niż wywierają pozostali członkowie grupy (Siuta, 2005). Pozycja lidera (kierownika) jest tożsama z najwyższą pozycją w strukturze władzy danej grupy (Mika, 1987). Jego działania polegają na organizowaniu życia grupowego, stąd lider jest nie tylko przywódcą, ale konstruktorem i menedżerem zespołu. Podstawowym zadaniem lidera jest dbałość o spójność grupy pomimo istniejących różnic oraz wzajemny szacunek jej członków. Jego przywództwo (ang. *leadership*) polega na inspirowaniu i motywowaniu członków grupy do wysiłku w imię wspólnych celów oraz osiąganiu celów przy wsparciu ze strony innych osób (Covey, 2007; Leigh i Maynard, 1999). Dave Ulrich (1997) uważa, że przywódca musi być wiarygodny, aby zdobyć zaufanie i zaangażowanie tych, którym przewodzi. Jego zadaniem jest zmienianie aspiracji grupowych w działania, czyli celowe i rozsądne kreowanie działań, które urzeczywistniają te aspiracje. Lider posiada osobisty autorytet.

Grupa pozbawiona lidera działa chaotycznie, nie ma wizji przyszłości. Wyłanianie się lidera spośród członków grupy stanowi naturalny element dynamiki jej rozwoju. Działania, jakie podejmuje przywódca, obejmują między innymi koordynowanie działalności grupy, ustalanie celów i polityki grupy, planowanie sposobów i środków do osiągnięcia celu grupowego, rozporządzanie karami i nagrodami wobec członków grupy oraz reprezentowanie grupy (Mika, 1987). Lider jest też wzorem osobowym dla innych członków grupy. „Pierwszą rolą przywódcy jest służyć jako przykład, jako model przywództwa” (Covey, 1997, s. 159).

Bycie liderem dokonuje się w oparciu o specyficzny stosunek między nim a innymi osobami, które certyfikują jego przywództwo. Uznaje się, że przywództwo jest zdolnością kierowania i przekonywania ludzi, która wynika z osobistych cech jednostki (Marciniak, 1991). Przywódca może wywoływać reakcje uległości lub posłuszeństwa. Pierwsza z nich wynika z podporządkowania pod presją środków nacisku, którymi dysponuje lider. Towarzyszy jej lęk związany z antycypowaniem niekorzystnych konsekwencji braku uległości lub interesowność, która pojawia się w związku z przewidywaniem dóbr będących efektem uległości. Posłuszeństwo natomiast wywołane jest wewnętrznym przekonaniem, że działania przywódcy przynoszą pożądane rezultaty. Posłuszeństwo nie jest obwarowane restrykcjami. Jest wynikiem niezależności podporządkowującej się osoby, która samodzielnie decyduje się na współdziałanie z liderem. Manstead i współpracownicy (2001) definiują przywództwo jako spostrzeganą przez innych gotowość wywierania lub samo wywieranie pozytywnego wpływu korespondującego z celami grupy. Wśród warunków zaistnienia przywództwa wskazuje się między innymi charyzmę, rozumianą jako zdolność wywierania wpływu społecznego (Leigh i Maynard, 1999). Członkowie grupy, której przewodzi lider, dobrowolnie poddają się jego przywództwu. Często chcą go naśladować.

Najczęściej lider kojarzy się z grupą rówieśniczą (występującą wśród dzieci, młodzieży lub dorosłych), ale może nim być również osoba kierująca podopiecznymi. Wówczas między liderem a człon-

kami grupy, którą on kieruje, występuje różnica wieku i kompetencji, charakterystyczna dla relacji asymetrycznych (np. rodzic-dzieci, wychowawca-wychowankowie, przełożony-podwładni). Stephen R. Covey (2007) także rodziców nazywa liderami, którzy kierują życiem rodzinnym. Jak zauważa Kwiatkowski (2013, s. 168), lider jest osobą „wspomagającą rozwój, głównym mentorem w rozpoznawaniu świata, kimś ułatwiającym rozsądne angażowanie się i inwestowanie we własną przyszłość”. Takie ujęcie adekwatne jest dla lidera, który jest osobą dorosłą.

Styl przewodzenia lidera może mieć charakter autokratyczny, liberalny lub demokratyczny (Marques, 2013; Mika, 1987). Autokratyczne przywództwo cechuje precyzyjne wydawanie poleceń i wymaganie, aby były one wykonywane automatycznie, bez oporu. Grupa nie bierze udziału w podejmowaniu decyzji i ustalaniu celów grupowych. Oceny wydawane przez kierownika autokratycznego mają charakter arbitralny. Nie uzasadnia ich. Ma tendencję raczej do stosowania kar niż nagród. W liberalnym stylu przewodzenia dominuje uznanie autonomii członków grupy, stąd lider pozwala na swobodne ich działania. Sam decyduje w stopniu minimalnym. Taki styl kierowania grupą może prowokować do tworzenia się nieformalnej struktury grupy i wyłonienia nowego lidera. W stylu demokratycznym przywódca zachęca innych członków grupy do udziału w procesie decyzyjnym. Stosunki wewnątrzgrupowe bazują na przyjaźni. Charakteryzują się współpracą i współodpowiedzialnością.

Ze względu na ukierunkowanie działań przywódcy można wyróżnić lidera skoncentrowanego na zadaniu (ang. *task-oriented leader*) lub zorientowanego na relacje międzyludzkie (ang. *relationship-oriented leader*). Pierwszy z wymienionych typów przywódców zainteresowany jest głównie realizacją zadań, wykonywaniem pracy zespołowej i osiągnięciem celu. Stosunki między członkami grupy nie są dla niego tak istotne. Drugi typ lidera skoncentrowany jest natomiast na stosunkach między członkami grupy i emocjach, jakie się ujawniają (Aronson, Wilson i Akert, 1997; Mika, op. cit.).

Szczególnym rodzajem lidera jest trendsetter (z ang. *trendsetter*), czyli lider opinii społecznej. Jego aktywność koncentruje się na rekomendowaniu towarów, usług czy miejsc sprawdzonych osobiście. Jest to osoba, która wyznacza trend (styl, gust, modę) lub powoduje, że staje się on popularny (internetowy Longman Dictionary Contemporary English). Trendsetting odgrywa główną rolę w wyznaczaniu trendów w biznesie i sztuce. Uznaje się, że w Polsce zjawisko trendsettingu występuje od niedawna (Świtoń, 2009). Takie atuty trendsetterów, jak młody wiek, atrakcyjność interpersonalna, uznanie społeczne, popularność, wykorzystywane są do promowania produktów przez marketing, tzw. marketing szeptany (Hughes, 2005). Trendsetter nie stosuje żadnych technik sprzedaży, tylko korzysta z produktów. W ten sposób wpływa na postawy i zachowania swoich znajomych. Promując siebie, staje się modelem dla własnej grupy wiekowej czy grupy towarzyskiej połączonej na podstawie wspólnych zainteresowań. Znajomi (potencjalni konsumenci) chcą się upodobnić do niego, chcą go naśladować. Istnieją empiryczne dowody konformizmu społecznego na skutek oddziaływania trendsetterów, zwłaszcza gdy model ma centralną pozycję w grupie odbiorców i jest akceptowany społecznie (McCulloh, 2013). Szczególną przestrzenią dla oddziaływania kreatorów opinii jest Internet (np. prowadzenie bloga).

1.5.2. Mentor (mistrz)

Etymologia słowa mentor wskazuje na źródła mitologiczne. W *Odysei* Homera imię takie nosił syn Alkimosy, który był przyjacielem Odyseusza, króla Itaki. Na czas wyprawy pod Troję Odyseusz powierzył Mentorowi sprawowanie opieki nad żoną Penelopą i synem Telemachem (Grimal, 2008). Współcześnie termin ten stosowany jest na określenie mistrza, zaufanego nauczyciela, przewodnika i doradcy (Dohm i Cummings, 2003; Marusic, 2015). Mentor jest postacią znaczącą w rozwoju dorosłych (por. rozdział 4.3). Allison N. Ponce, Michelle K. Williams i George J. Allen (2005,

s. 1162) nazywają mentora „menedżerem przyszłych pokoleń” z racji roli, jaką pełni on w kształtowaniu postaw młodszego pokolenia dorosłych. Przyjęcie roli mentora oznacza zmianę pozycji w procesie socjalizacji – od bycia socjalizowanym do socjalizowania kogoś, od naśladowania zachowań dorosłych do modelowania ról społecznych.

Zazwyczaj mentor jest osobą o wysokim statusie zawodowym, która bierze aktywny udział w profesjonalnym kształceniu innych osób (Bogat i Redner, 1985). Jest odpowiedzialny za formowanie kwalifikacji zawodowych ucznia. Dawniej promocja ucznia (młodego pracownika) na czeladnika, czyli rzemieślnika posiadającego fachową wiedzę, dokonywała się pod opieką mistrza, który zaświadczał o jego umiejętnościach. Jak pisał Stanisław Dobrowolski (1948, s. 59), „praca musi mieć swych kapłanów i swych wyznawców. Tymi właśnie kapłanami, którzy przygotowują do służby w dziedzinie pracy, którzy tworzą odpowiednią atmosferę w różnych zawodach (...) są właśnie mistrze” (forma zgodna z oryginałem). Obecnie postać mistrza nie ma tak decydującego znaczenia w zdobywaniu kwalifikacji zawodowych. Jednocześnie podkreśla się, że skoncentrowanie analiz naukowych na funkcjonowaniu zawodowym mentora nie jest adekwatne dla tego terminu (Johnson i Nelson, 1999).

Mentor stanowi wzór osobowy dla podopiecznego. Cechują go takie atrybuty, jak umiejętność wchodzenia w relację interpersonalną i utrzymywania jej, wysoki poziom samoświadomości, umiejętności komunikacyjne, empatia, wrażliwość, altruizm (Guptan, 2006). Jak pisze Władysław Stróżewski (2007, s. 60), „mistrzem czynią człowieka uczniowie”. To oni dobrowolnie uznają go za autorytet, inspirują się mistrzem i identyfikują się z nim (Olbrycht, 2014). Uznaje się, że mentor jest wzorem do naśladowania (Gębska, 2013) lub mistrzem, którego postawy stanowią wzorzec postępowania (Bąkiewicz, 2013).

Rola mentora charakterystyczna jest dla osób w średniej dorosłości, obejmującej okres od 35–40 roku życia do 55–60 roku życia. Jej nadrzędnym celem jest pomoc osobie młodszej w podejmowaniu zadań typowych dla wczesnej dorosłości. Daniel Levinson (1978),

który jako jeden z pierwszych podjął tę problematykę w odniesieniu do rozwoju psychicznego dorosłych, uznaje, że mentor jest figurą przejścia (ang. *transitional figure*), wspierającą wysiłek młodego dorosłego w kształtowaniu struktury życia w dorosłości. Jego aktywność stymuluje rozwój ucznia, łącząc działania typowe dla nauczyciela, doradcy i przewodnika. Zdaniem Levinsona, jednym z kluczowych zadań mentora jest pomoc okazywana młodemu człowiekowi w określeniu Marzenia, które stanowi oczekiwaną koncepcję dorosłego życia. W „wystarczająco dobrym mentoringu” (Levinson, 1978, s. 256) uczeń podziwia mistrza, darzy go szacunkiem i wdzięcznością.

W literaturze pedagogicznej i ekonomicznej mentoring, obok tutoringingu i coachingu, traktuje się jako metodę uczenia, udzielania rad i wskazówek wspierających rozwój osoby o mniejszym doświadczeniu przez osobę posiadającą większe doświadczenie i wiedzę. Mentor pomaga osiągać jednostce to, czego ona sama nauczyłaby się wolniej, gorzej lub nie nauczyłaby się wcale (Bąkiewicz, 2013; Gębska, 2013; Szelałowska i Makowska, 2007). Mistrz wprowadza podopiecznego w zasady życia psychiczno-społecznego (Walesa, 2011).

1.5.3. Tutor

Anglojęzyczna geneza tego terminu odnosi się do studentów i absolwentów uniwersytetu oksfordzkiego, którzy nauczali dzieci (częściej chłopców niż dziewczęta) z rodzin arystokratycznych. Tutor mieszkał z rodziną i systematycznie prowadził lekcje. Integralną częścią tutoringingu była podróż po Europie, jaką chłopiec odbywał w towarzystwie tutora. W 1870 roku wprowadzono tutoring jako powszechną metodę kształcenia uniwersyteckiego polegającą na indywidualnym kontakcie studenta z profesorem. Obecnie jest to podstawowa forma kształcenia na dwóch najstarszych uczelniach angielskich – uniwersytetach w Oksfordzie i Cambridge (Pelczyński, 2007).

Tutor jest opiekunem, który dostosowuje metody pracy do możliwości ucznia (studenta). Jak zaznacza Zbigniew Pełczyński (2007), który jako pierwszy tutor polskiego pochodzenia w historii Oksfordu w ciągu swojej oksfordzkiej kariery odbył ponad 1200 godzin tutoring, celem aktywności tutora jest intelektualny rozwój ucznia. Jego zadaniem jest zaakceptowanie poszukiwań ucznia. Tutor określa temat w formie problemu do rozwiązania, daje sugestie dotyczące literatury, a następnie dokonuje interpretacji tematu i dostosowuje go do osobowości i zdolności studenta. Zadaniem studenta jest znalezienie własnej perspektywy widzenia problemu. Nie powinien odtwarzać innych, znanych już opinii, szczególnie nie powinien dostosowywać się do wizji profesora. Istotne jest, aby przedstawiał swój punkt widzenia w sposób jasny i interesujący. Zajęcia z tutorem (tutorial), czyli cotygodniowe sześćdziesięciminutowe spotkanie z profesorem (czasami w obecności jednego lub dwóch innych studentów), obejmują prezentację przygotowanego przez studenta eseju i dyskusję w oparciu o jego treść. W ciągu trzech lat studiów w Oksfordzie każdy student nauk społecznych pisze co najmniej 124 eseje.

Idea pracy z tutorem (tutoring) zyskuje współcześnie popularność również na niższych niż uniwersytecki poziomach edukacji. To, co wyróżnia tutoring spośród innych metod edukacyjnych, to wysoce zindywidualizowana relacja tutora z osobą uczącą się. Tutor jest opiekunem i wychowawcą, który respektuje autonomię ucznia, dostosowuje narzędzia kształcenia, styl komunikacji i współpracy do potrzeb ucznia. Jest nauczycielem indywidualnym lub małej grupy studentów (Korulska, 2007). Jego rolą jest przede wszystkim obdarzanie osoby uczącej się niezakłóconą uwagą, co ujawnia się w postaci aktywnego słuchania i inspirujących pytań (Czayka-Chełmińska, 2007b). Nadrzędnym celem tutoring jest kształcenie kreatywnego myślenia i otwartości na innowacje (Bąkiewicz, 2013).

Można wskazać kilka obszarów praktyki społecznej, w której tutor kształtuje podopiecznego. Występują one w różnych okresach rozwojowych ucznia i mogą przyjąć postać tutoring szkolnego (indywidualna praca dorosłego z uczniem lub współpraca uczniów różniących się poziomem wiedzy i umiejętności), tutoring rozwo-

jowego realizowanego w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, tutoringu akademickiego, zawodowego czy tutoringu kursowego, realizowanego podczas szkoleń (Gębska, 2013).

Czy tutor jest wzorem osobowym? Ponieważ aktywność tutora ma ograniczony zakres i odnosi się z reguły do określonego obszaru edukacji ucznia, głównie jego rozwoju poznawczego, tutor jest wzorem (co najmniej) cząstkowym. Niewątpliwie jest on fachowcem w dziedzinie, którą prezentuje. Ze względu na inne swoje właściwości może też być dla ucznia wzorem całościowym.

1.5.4. Coach

Coach (z ang. *coach* – trener drużyny sportowej) najczęściej kojarzy się ze środowiskiem biznesowym. Jest osobą, która pomaga klientowi w odkrywaniu osobistego potencjału. Nie jest trenerem, który szkoli konkretne umiejętności, ani doradcą czy konsultantem, który doradza w podejmowaniu decyzji przez podopiecznego, nie jest mentorem, który swym doświadczeniem wspiera ucznia, nie jest nauczycielem, który przekazuje wiedzę, jak również terapeutą, który pomaga w rozwiązywaniu problemu. Coach jest raczej obserwatorem, który za pomocą informacji zwrotnych wyzwala nowe strategie postępowania ucznia. Uznaje się, że coaching nastawiony jest na kształtowanie postawy, której fundamentem jest świadome i efektywne osiągnięcie celów życiowych i zawodowych (Gębska, op. cit.). Obszar aktywności coacha to głównie sfera biznesu. Celem jego działań jest wówczas podnoszenie efektywności pracy. Może on również działać w środowisku szkolnym (przede wszystkim na poziomie uczelni wyższej) czy opiekuńczo-wychowawczym. Wtedy celem coachingu jest budowanie samoświadomości jednostki oraz odpowiedzialności za własne wybory. Zakres doskonalenia osobistych umiejętności określa sam uczeń, a następnie coach w partnerskiej relacji z uczniem za pomocą szeregu różnorodnych technik ułatwia ocenę i zrozumienie zadań, które stoją przed podopiecznym, oraz motywuje do ich realizacji (Bąkiewicz, 2013; Szelałowska i Makowska, 2007).

Przedstawiona charakterystyka coacha sugeruje, że nie musi on być wzorem osobowym dla swojego podopiecznego. Istotne są jego umiejętności komunikowania się i motywowania ucznia do osiągnięcia wyznaczonych celów. Symetria występująca między coachem a podopiecznym, wynikająca z partnerskiego charakteru relacji między nimi, może wręcz utrudniać dostrzeganie autorytetu coacha. W relacji coachingowej to podopieczny stawia cele i je osiąga. Zadaniem coacha jest jedynie wspieranie ucznia w odkrywaniu jego potencjału.

Zarówno mentor, tutor, jak i coach są osobami wspierającymi podopiecznego. Odpowiadają za przebieg indywidualnego kształcenia różnych kompetencji ucznia, studenta czy pracownika (Bąkiewicz, 2013). Istnieje znaczne podobieństwo w definiowaniu tych postaci, które w rozwoju jednostki mogą być osobami znaczącymi. Na przykład Katarzyna Czayka-Chełmińska (2007a, s. 38) rozumie tutoring jako „zaplanowany proces rozwoju, który następuje w indywidualnej, wspierającej relacji z tutorem”. Takie ujęcie sugeruje znaczne podobieństwo między rolami mentora i tutora. Spośród wymienionych ról najbardziej specyficzna wydaje się aktywność coacha, ze względu na partnerski typ relacji łączących go z podopiecznym i nieingerujący sposób oddziaływania. Wobec niejednoznacznych pojęć, takich jak mentor, tutor i coach, warto przyjrzeć się podobieństwom i różnicom występującym między nimi. Relację mentora, tutora i coacha z podopiecznym łączy między innymi (Bąkiewicz, op. cit.; Gębska, 2013):

- 1) przekonanie obu stron interakcji o możliwości dokonywania zmian w postępowaniu i rozwoju podopiecznego,
- 2) to, że mentor/tutor/coach jest katalizatorem zmian,
- 3) wzajemny szacunek i zaufanie,
- 4) zaangażowanie mentora/tutora/coacha,
- 5) wzajemna otwartość, autentyczność i akceptacja,
- 6) poufność w kontaktach, respektowana przede wszystkim przez mentora/tutora/coacha,
- 7) elastyczność mentora/tutora/coacha, umiejętność dostosowania metod pracy do potrzeb podopiecznego.

Wyróżnione cechy nie mogą jednak ujednoclić wskazanych kategorii. Zestawienie cech mentora, tutora i coacha przedstawiono w tabeli 1.1.

Tabela 1.1. Podobieństwa i różnice między mentorem, tutorem i coachem

	Mentor	Tutor	Coach
Odbiorca	podopieczny/ uczeń (ang. <i>mentee</i>)	uczeń/ student (ang. <i>tutee</i>)	klient/ podopieczny
Liczba odbiorców	relacja diadyczna	relacja diadyczna lub w grupie dwu-, trzyosobowej	różne formy relacji (diadyczne i grupowe)
Wiek	istotny – osoba starsza od ucznia; z reguły w średniej dorosłości	nieistotny – tutoring rówieśniczy i tutoring osoby dorosłej	istotny – osoba dorosła; nieważna relacja wieku coacha do wieku ucznia
Autorytet	istotny	istotny	nieistotny
Cel	pełen rozwój ucznia (oddziaływanie holistyczne)	rozwój intelektualny ucznia, kształtowanie myślenia kreatywnego	zwiększenie wydajności, korekta niewłaściwego zachowania, samoświadomość
Podjęmowane działania	śluchanie ucznia, wskazywanie alternatywnych rozwiązań	dyskusja; z reguły na podstawie eseju napisanego przez ucznia	aktywne słuchanie, udzielanie motywującej informacji zwrotnej
Stopień schematyczności	brak schematu i planu działań, spontaniczny przebieg interakcji	znaczny – z reguły przebieg tutoringu ustalony w harmonogramie, systematyczne spotkania	znaczny, ale możliwość elastyczności wobec planu; systematyczne spotkania
Przedział czasowy	relacja długotrwała, brak wyraźnych granic czasowych	relacja krótkoterminowa, wyraźne granice czasowe	relacja krótkoterminowa, wyraźne granice czasowe
Pożądane atrybuty intrapsychiczne i interpersonalne mentora/ tutora/ coacha	empatia, doświadczenie życiowe, mądrość, otwartość interpersonalna, modelowanie ról społecznych, wzbudzenie refleksji nad życiem	profesjonalizm w danej dziedzinie, umiejętności komunikacyjne – uważne słuchanie, zrozumiałe zadawanie pytań, logiczne myślenie, otwartość na odmienny punkt widzenia, umiejętność motywowania, wzbudzenie krytycznego myślenia	umiejętności komunikacyjne – uważne słuchanie, jasne wyrażanie myśli, zadawanie pytań; rozpoznawanie mocnych stron ucznia, umiejętność motywowania, wzbudzenie samoakceptacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bąkiewicz, 2013; Guptan, 2006; Gębska, 2013; Hayes i Gagan, 2005; Kram, 1985; Rowicka, 2013.

Podczas gdy tutor działa w sposób zaplanowany, mentor nie ma schematu czy programu działań. Coach realizuje plan wyznaczony przez podopiecznego. Inną różnicą między nimi jest zakres oddziaływań. Mentor całościowo wspiera rozwój ucznia. Działa holistycznie. Aktywność tutora, choć również może odwoływać się do całości kształtu zasobów ucznia, ukierunkowana jest przede wszystkim na cele edukacyjne. Podobnie działania coacha przybierają raczej kształt określony potrzebami klienta. Nie mają charakteru tak holistycznego, jak w przypadku mentora. Poza tym rolę tutora pełni profesjonalista (nauczyciel, profesor). Również coachem jest osoba przygotowana do takiej roli. Natomiast mentorem może być każdy dorosły, którego uczeń uzna za swojego mistrza. W przypadku mentoringu i tutoringów można zauważyć obustronne efekty współpracy mentora/tutora z podopiecznym, natomiast w coachingu trudno wskazać efekty w rozwoju coacha występujące pod wpływem jego działań podejmowanych wobec podopiecznego.

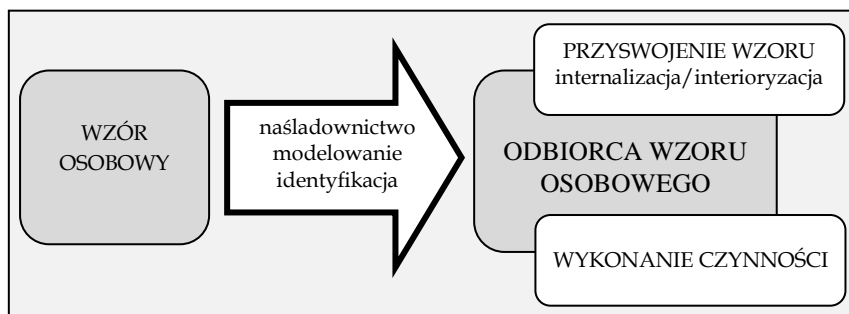
Mechanizmy oddziaływania wzoru osobowego

Wprowadzenie

Procesy regulujące wpływ wzoru osobowego obejmują oddziaływanie wzoru oraz przyswajanie go. Oddziaływanie wzoru następuje podczas interakcji społecznych, przyswajanie treści demonstrowanych przez wzór dokonuje się za pośrednictwem procesów psychicznych odbiorcy.

Interakcje społeczne, podczas których dokonuje się oddziaływanie wzoru osobowego, mogą mieć charakter kontaktów bezpośrednich (twarzą w twarz) lub pośrednich, urzeczywistniających się za pośrednictwem literatury czy mediów (Internet, telewizja, film, gra komputerowa). W każdej interakcji występuje nadawca (wzór osobowy, model) i odbiorca. Przekaz treści będących przedmiotem oddziaływania realizuje się zarówno na drodze komunikacji niewerbalnej, jak i werbalnej. Demonstrowane przez wzór zachowania, opinie i wartości są odbierane, a następnie przyswajane (lub odrzucone) przez odbiorcę. Oznacza to, że na akt interakcji (rozumiany jako elementarna część ciągu interakcji) z udziałem wzoru osobowego składa się: wzór jako nadawca komunikatu, przekazywana treść i odbiorca komunikatu. W efekcie powtarzających się interakcji kształtuje się określony rodzaj relacji między wzorem a osobą, na którą wzór oddziałuje. O jej charakterze decydują poszczególne interakcje, na które składają się kolejne akty (jednostki) oddziaływania. Treść przekazywana przez wzór i odbierana przez odbiorcę

kodowana jest w kanale komunikacyjnym w postaci głosu (słowa, inne dźwięki) lub/i obrazu, stanowiąc przedmiot naśladowania, modelowania oraz identyfikowania. Schemat pojedynczego aktu oddziaływania wzoru osobowego przedstawiono na rysunku 2.1.



Rys. 2.1. Mechanizmy oddziaływania i przyswajania wzoru osobowego

Źródło: opracowanie własne.

Analizę psychologicznych podstaw oddziaływania wzorów osobowych warto poprzedzić istotnym ustaleniem terminologicznym dotyczącym pojęć „proces” i „mechanizm”, spotykanych w literaturze przedmiotu w kontekście omawiania istoty naśladownictwa, modelowania i identyfikacji. W zależności od tego, jaki aspekt oddziaływania stanowi przedmiot analizy, oba te terminy można uznać za poprawne. Dla zaakcentowania procesualnego przebiegu naśladownictwa, modelowania i identyfikacji (ze względu na ich trwanie w czasie i następowanie po sobie ciągu zmian) stosujemy pojęcie procesu. Natomiast dla podkreślenia sposobu, w jaki dokonują się te procesy, używamy określenia mechanizm. Zwłaszcza, że pewne procesy (np. poznawcze, motywacyjne) są niedostępne dla obserwatora częścią złożonego procesu występującego między punktem wyjścia (modelem) i końcowym rezultatem (zachowaniem odbiorcy). Ujęcie procesów społecznego uczenia się jako mechanizmów pozwoli opisać i wyjaśnić prawidłowości ich

działania. Można więc przyjąć, że naśladownictwo, modelowanie i identyfikacja mogą być analizowane zarówno w kategoriach „procesu”, jak i „mechanizmu”, w zależności od kwestii, która interesuje badacza.

Oddziaływanie wzoru osobowego na inne osoby może mieć charakter nieintencjonalny lub intencjonalny. Nieintencjonalne oddziaływanie wzoru dokonuje się podczas procesów społecznego uczenia się, których model i/lub odbiorca sobie nie uświadamiają, a które dokonują się w relacjach interpersonalnych. Zachowanie modelu wpływa na odbiorcę, który naśladuje, modeluje lub identyfikuje się z modelem, z czego on nie zdaje sobie sprawy (a w każdym razie nie zawsze). Ponieważ nieintencjonalny proces oddziaływania wzoru dokonuje się bez jego udziału, w tym przypadku nie występuje ryzyko manipulowania odbiorcą.

W przypadku intencjonalnego oddziaływania wzoru jednostka ma świadomość swojego wpływu. Istotne jest wówczas, aby treści będące przedmiotem transmisji były autentyczne oraz znaczące dla funkcjonowania i rozwoju odbiorców. W psychologii, a szczególnie w psychologii wychowawczej, intencjonalne oddziaływanie osób znaczących, w tym wzorów osobowych (czyli świadome wykorzystywanie tych wzorów przez wychowawcę), analizuje się w terminach wychowania (zob. rozdział 4). Osoby takie nie tylko kształtują środowisko wychowawcze, ale przede wszystkim decydują o skutkach oddziaływań wychowawczych dla kształtowania osobowości jednostki. Uznając za Marią Przetacznik-Gierowską i Ziemowitem Włodarskim (1994, s. 17), że uniwersalną funkcją wychowania są „z założenia względnie trwałe i pozytywne zmiany w aktywności i zachowaniu człowieka”, warto zaznaczyć, że wychowanie dokonuje się podczas interakcji wychowawcy (który może, ale nie musi być wzorem osobowym) z wychowankiem.

Istnieje też ryzyko intencjonalnego kreowania wzorów osobowych służących nie tyle wspólnocie, co wybranym jednostkowym interesom. Wówczas głównym mechanizmem transmisji wzoru staje się manipulacja. Model może manipulować przekazem w celu wywołania oczekiwanych efektów.

W rozdziale zostaną omówione procesy związane z oddziaływaniem wzorów osobowych, czyli ich wpływu na odbiorcę podczas relacji społecznych. Główne mechanizmy oddziaływania wzorów osobowych to naśladownictwo, modelowanie i identyfikacja. Różnią się one przede wszystkim głębokością wywoływanych efektów – od rezultatów na poziomie behawioralnym w przypadku naśladownictwa do rezultatów na poziomie osobowości w przypadku modelowania i identyfikacji. Najbardziej złożonym procesem uczenia społecznego jest identyfikacja, która pełni podstawową funkcję w rozwoju osobowości, a zwłaszcza moralności i tożsamości płciowej. Ze względu na istotną rolę identyfikacji w kształtowaniu zachowań społecznych związanych z płcią zagadnieniu temu poświęcony zostanie oddzielny podrozdział (2.4), zamykający rozważania na temat mechanizmów oddziaływania wzorów osobowych. W rozdziale omówione zostaną również czynniki, które określają przebieg wspomnianych procesów, a także mechanizmy asymilowania wzorów osobowych.

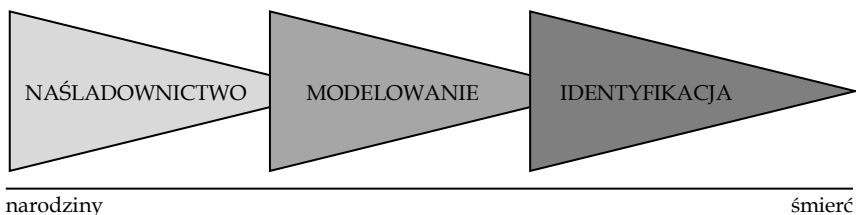
2.1. Oddziaływanie wzoru osobowego w kontekście procesów społecznego uczenia się

Uczenie się stanowi jeden z podstawowych czynników rozwoju psychicznego jednostki. Uczenie społeczne, w odróżnieniu od uczenia się monadycznego (jednoosobowego, indywidualnego), przebiega zawsze pod wpływem oddziaływań interpersonalnych i ma charakter diadyczny lub grupowy (Linhart, 1972). Wśród mechanizmów społecznego uczenia się, które składają się na proces oddziaływania wzorów osobowych, występuje naśladownictwo, modelowanie i identyfikacja. Naśladownictwo w większym stopniu niż modelowanie i identyfikacja dotyczy sfery behawioralnej (niekiedy wyłącznie tej sfery). Według Jeana Piageta (1966) naśladownictwo występujące w fazie inteligencji sensoryczno-motorycznej (pierwszy i drugi rok życia) przyjmuje postać głównie przedślową i stanowi podstawę modelowania, które pojawia się w ontogenezie później.

Vasta, Haith i Miller (2004) uważają, że naśladowanie jest najważniejszym rezultatem modelowania. W takim ujęciu proces modelowania obejmowałby naśladownictwo. Z reguły przyjmuje się, że podczas naśladowania reprodukowane są poszczególne formy zachowania modelu, natomiast identyfikacja stanowi proces odnoszący się do osobowości modelu (Wasilenko, 1985). W efekcie naśladownictwa powielane są zewnętrzne aspekty postępowania (Bogucki, 1981), natomiast identyfikacja ma charakter całościowy, w największym stopniu odnosi się do złożonego układu właściwości, które przejmuje osoba ucząca się. Jest też najbardziej trwałą tendencją, podczas gdy naśladownictwo może być ograniczone czasowo – okazjonalne czy wręcz jednorazowe.

Wyróżnione procesy łączą istnienie wzoru (modela), którego zachowanie lub trwałe cechy osobowości skłaniają odbiorcę do powielania dostrzeganych właściwości (czynności, wartości, poglądów). Istnienie wzoru oraz następujące procesy naśladownictwa, modelowania i identyfikacji odpowiadają za wystąpienie transmisji wychowawczej, która najczęściej ma postać transmisji międzypokoleniowej, rozumianej jako zgodność lub ciągłość pewnych form zachowań w co najmniej dwu pokoleniach (Rostowska, 1995, 2001). Przejmowanie różnych postaw, cech osobowości, wzorów komunikacji następuje głównie w rodzinie.

Proponujemy, aby wspomniane procesy rozpatrywać jako wzajemnie powiązane ze sobą rodzaje uczenia się społecznego, których



Rys. 2.2. Schemat relacji między rodzajami procesów społecznego uczenia się

Źródło: opracowanie własne.

zakres pojęciowy i występowanie wskazuje na inkluzję, tzn. zawieranie się (z łac. *include* – zawierać; Kumaniecki, 1999). Pojęcie identyfikacji obejmuje kategorię modelowania i naśladownictwa, jest wobec nich pojęciem najszerszym, a modelowanie zawiera w sobie proces naśladowania (rysunek 2.2). Wspólną cechą wyróżnionych procesów jest konieczność istnienia wzoru (modelu), który pobudza jednostkę do określonych zachowań czy postaw (Siuta, 2005). Choć naśladownictwo wyprzedza w rozwoju jednostki procesy modelowania i identyfikacji, to nie traci ono znaczenia w późniejszych okresach rozwojowych (Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 1994).

2.1.1. Naśladownictwo

Uznaje się (Dembo, 1997), że na znaczenie naśladownictwa na podstawie obserwowania zachowania innej osoby po raz pierwszy uwagę zwrócili Albert Bandura i Richard H. Walters w 1963 roku w pracy *Social learning and personality development*, w której odstąpili od przyjętego sposobu wyjaśniania uczenia się w terminach warunkowania sprawczego. Urie Bronfenbrenner (1970a), odwołując się do badań Bandury, zauważa, że wywołanie trwałych zmian zachowania nie wymaga żadnej formy wzmocnienia (kary lub nagrody), ponieważ naśladowanie zachowań modelu następuje bez wyraźnego nacisku czy przymusu, a jedynie na podstawie obserwowania wzoru. Upodabnianie się do wzoru (modela) ma efekt samonagradzający. Utrwalenie zachowań może nastąpić bez wzmocnień.

Naśladownictwo jest jedną z najwcześniej pojawiających się w ontogenezie form nabywania nawyków i umiejętności. Występuje zarówno u ludzi, jak i zwierząt. W przypadku ludzi jest typowym zjawiskiem zachodzącym podczas socjalizacji pierwotnej, gdy dzieci naśladowują gesty, słowa czy ton głosu osób znaczących. Polega ono na przeniesieniu zachowania (ruchu) obserwowanego na zachowanie (ruch) własny (Bakiera i Stelter, 2011b). W efekcie naśladowania, zwanego też kopiowaniem lub imitacją, jednostka zewnętrznie upodabnia się do modelu (Gurycka, 1979).

Lew S. Wygotski (1971) uznaje naśladownictwo za podstawową drogę kulturowego rozwoju jednostki, która umożliwia opanowanie złożonego doświadczenia społecznego. Naśladowanie modelu uznawane jest za jedną z najważniejszych strategii uczenia się (Striefel, 2000). Może być skłonnością dowolną lub mimowolną (Ekel, Jaroszyński i Ostaszewska, 1965).

Uważamy, że naśladownictwo jest dyspozycją typową dla zdrowej jednostki, niezależnie od jej wieku metrykalnego. Przemysław Bąbel, Monika Suchowierska i Paweł Ostaszewski (2014, s. 37) uznają, że „uczenie się przez obserwację jest, z jednej strony, jednym z podstawowych mechanizmów powstawania zmian rozwojowych (...), z drugiej strony umiejętność naśladowania stanowi ważne osiągnięcie rozwojowe”. Przyjęcie takiego stanowiska oznaczałoby, że zdolność do naśladowania nie jest skłonnością wrodzoną, lecz tendencją nabytą. W jaki sposób wobec tego należałoby tłumaczyć naśladowanie ruchów mimicznych występujących u noworodków już w kilka godzin po narodzeniu (Chamberlain, 1986)? Przywołane przez autorów trudności z naśladowaniem, charakterystyczne dla dzieci z zaburzeniami autystycznymi, nie mogą być – naszym zdaniem – dowodem na nabywanie umiejętności naśladowania w toku rozwoju. Niezdolność do samodzielnego naśladowania, spowodowana problemami neurologicznymi, deficytami wzrokowymi lub słuchowymi bądź represyjnymi reakcjami wychowawców w sytuacjach, gdy dziecko podejmuje próby imitowania obserwowanego zachowania, stanowi przyczynę opóźnień rozwojowych (Striefel, 2000).

Według Jeana Piageta (1966, 2006) zachowania naśladowcze dziecka zależą od poziomu rozwoju inteligencji. Początkowo są odruchowe (faza inteligencji sensoryczno-motorycznej), z czasem stają się reakcją odróżnicowaną (odroczoną), a dalszy ich rozwój wykracza poza doznania sensoryczne, co wiąże się z kształtowaniem funkcji symbolicznej. Piaget uważa, że na etapie inteligencji sensoryczno-motorycznej naśladownictwo stanowi zmysłowo-ruchową prefigurację reprezentacji, tzn. jest formą reprezentacji w działaniach bezpośrednich, a nie w myśli. Według niego rozwój naśla-

downictwa jest podstawowym czynnikiem tworzenia się funkcji symbolicznej. W najwcześniejszych etapach rozwoju występuje naśladownictwo nieświadome, automatyczne, a następnie pojawia się naśladowanie twórcze.

W zależności od stopnia wierności powtarzanego zachowania wyróżnia się naśladownictwo odtwórcze i twórcze. Pierwszy z wymienionych rodzajów polega na dokładnym odtworzeniu, kopiowaniu zachowania modelu, natomiast naśladownictwo twórcze jest odtworzeniem obserwowanego zachowania w sposób specyficzny dla jednostki. Mając do dyspozycji wzorzec, jednostka samodzielnie wypracowuje sposoby jego odtworzenia. Może też dodać nowe elementy imitowanej czynności. Zakres naśladownictwa odtwórczego stopniowo maleje w rozwoju psychicznym człowieka na rzecz naśladownictwa twórczego. Wzrastające zdolności w zakresie pamięci długotrwałej oraz imaginali powodują stopniowe uniezależnianie się od bezpośredniej percepcji.

Édouard Claparède (za: Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 1994) wymienia odruchowe (wrodzone, filogenetyczne) oraz nabyte (mimowolne i dowolne) mechanizmy naśladownictwa. Naśladowanie odruchowe ujawnia instynktowne dążenie jednostki do uzyskania zgodności ze spostrzeganym wzorem. Ma to miejsce przede wszystkim we wczesnych okresach rozwoju dziecka. Naśladowanie ruchów motorycznych dorosłego czy struktur dźwiękowych otoczenia występuje już w niemowlęctwie (pierwsze 12 miesięcy życia) i stanowi podstawę prawidłowego rozwoju psychospołecznego w tym okresie. Podstawą nabytego naśladowania jest warunkowanie. W postaci mimowolnej dziecko powtarza obserwowane czynności bez ukierunkowania na efekt finalny czynności. Istotna jest tutaj przyjemność funkcjonalna, czyli przyjemność czerpana z samego zachowania, powtarzania czynności. Natomiast naśladownictwo dowolne nastawione jest na określony cel. Dziecko lub dorosły intencjonalnie powtarza obserwowaną czynność, aby ją reprodukcować. W ten sposób opanowuje nowe umiejętności, zdobywa kompetencje. Ich zakres uwarunkowany jest dostępem do zróżnicowanych wzorów czynności.

Inny rodzaj naśladownictwa odnosi się do zdolności decentrowania się wobec aktualnie doświadczanej sytuacji, czyli zdolności do jednoczesnego brania pod uwagę dwu lub więcej aspektów obserwowanej rzeczywistości. Według Piageta (2006) decentracja pojawia się w rozwoju psychicznym wraz z operacjami konkretnymi, czyli na przełomie średniego i późnego dzieciństwa. Umożliwia ona powstawanie efektów naśladowczych w szerszym wymiarze czasu. Naśladownictwo odroczone, będące konsekwencją rozwoju umysłowego, w tym postępującej decentracji, polega na odtworzeniu zachowania modelu obserwowanego jakiś czas temu (w przeszłości). Imitowanie czynności nie następuje natychmiast, co oznacza, że nie jest ona kopiowana dokładnie. Według Piageta (1966) naśladowanie nieobecnych osób lub zwierząt pojawia się najwcześniej w okresie średniego dzieciństwa, na przykład gdy dziecko zachowuje się w sposób, który zaobserwowało u kolegi kilka godzin wcześniej. W okresie wczesnego dzieciństwa dzieci potrafią naśladować wyłącznie model, który znajduje się bezpośrednio przed nimi.

Wskazuje się ponadto na naśladownictwo selektywne (wybiórcze), które sprowadza się do odtworzenia ogólnej formy, stylu zachowania modelu. Nie jest to wierne powtórzenie obserwowanego zachowania, ale pewnego jego schematu, do którego jednostka dodaje elementy specyficzne dla siebie (Bakiera i Stelter, 2011b). Może ono nastąpić podczas nieobecności modelu, przyjmując postać naśladownictwa odroczonego i twórczego (model obserwowany w przeszłości naśladowany jest twórczo w przyszłości). Mechanizm naśladownictwa działa zatem nie tylko w odtwarzaniu prostych reakcji czy czynności, ale odgrywa istotną rolę również podczas uczenia się form złożonych, takich jak styl zachowania (Linhart, 1972).

Odwołując się do behawioryzmu, Przemysław Bąbel wraz ze współpracownikami (2014) proponują rozróżnienie między naśladowaniem różnicującym i zgeneralizowanym, uznając pierwszy rodzaj za reakcje występujące w obecności zachowań modelu, które były wcześniej naśladowane, natomiast drugi rodzaj za reakcje po-

jawiające się na skutek obserwowania nowych zachowań modela. Warto jednak zwrócić uwagę, że granica między wyróżnionymi rodzajami naśladowania jest płynna, ponieważ z repertuarze zachowań modela mogą jednocześnie wystąpić zachowania nowe, jak i takie, które wcześniej były już naśladowane.

2.1.2. Modelowanie

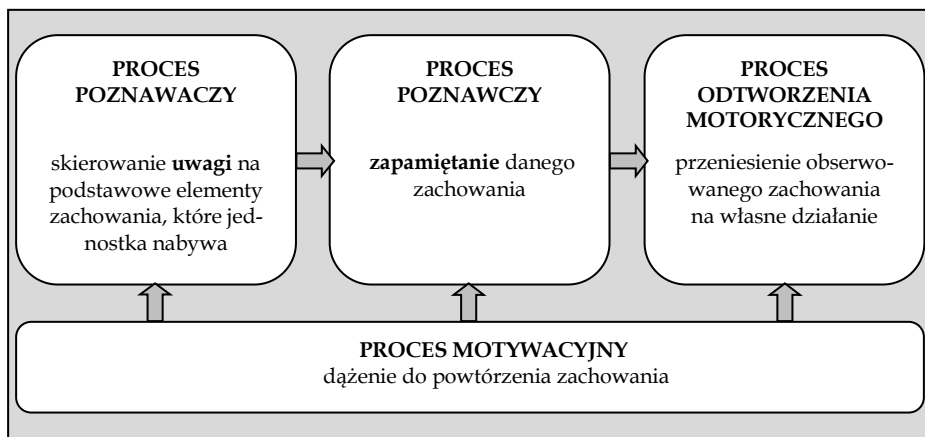
Pomimo że klasyczne badania nad procesami społecznego uczenia się, w tym nad mechanizmem modelowania, przeprowadzili Albert Bandura i Richard H. Walters, ze szczegółową definicją modelowania spotykamy się w pracy Urie Bronfenbrennera (1970a, s. 9–10). Autor rozumie modelowanie jako „wykonywanie przez podmiot działania podobnego symbolicznie lub konkretnie do tego, które uprzednio wykonał model. Modelowanie wykracza poza zewnętrzne upodabnianie się, ponieważ powoduje przejście zachowań stanowiących symboliczne równoważniki zachowania modela”.

Nieliczni autorzy (Pospiszyl, 1973) nie widzą potrzeby wprowadzania tego terminu, uznając, że wystarczające dla wyjaśnienia procesu przejmowania zachowań innych ludzi jest pojęcie naśladownictwa. Porządkując tę kwestię wydaje się stanowisko Bronfenbrennera (op. cit.), którego zdaniem w przypadku pełnego odtworzenia zachowania modela (tzw. małpowania) mówimy o naśladownictwie, natomiast w przypadkach odtwarzania motywu (intencji, przeżycia) modela przy zachowaniu indywidualnych form ekspresji, mamy do czynienia z modelowaniem. Bywa ono też określane przez badaczy „zarażaniem się” od drugiej osoby „napięciem emocjonalnym, złym humorem lub serdecznością, opiekuńczością, poczuciem ważności chwili” (Gurycka, 1979, s. 97).

Albert Bandura (1985, 1989) w teorii społecznego uczenia się, która uznawana jest za najbardziej podstawową i szeroko akceptowaną teorię modelowania (za: Dembo, 1997), podkreśla, że zachowania społeczne nabywane są przez dzieci poprzez obserwowanie

zachowania osób znaczących. Modelowanie polega na wykonywaniu działań podobnych (symbolicznie lub konkretnie) do działań modelu, co oznacza, że przejmowane są nie tylko określone zachowania modelu, ale także leżące u ich podstaw standardy, systemy wartości czy sposoby rozwiązywania problemów.

Według Bandury (1995) proces modelowania wymaga zaistnienia pewnych warunków (rysunek 2.3). Przede wszystkim jednostka musi skierować uwagę na te elementy zachowania, które nabywa. Jest to proces poznawczy odpowiedzialny za wyodrębnienie bodźców modelujących. Następnie dokonuje się proces pamięciowy. Jednostka musi zapamiętać spostrzegane zachowanie. Etap ten wymaga utrwalenia informacji, ich konsolidacji, czyli przejścia informacji z magazynu pamięci krótkotrwałej do pamięci długotrwałej. Obserwowane działania, kodowane w postaci reprezentacji umysłowych (obrazowych lub słownych), uaktualniane są w reprodukowanych zachowaniach. Powtórzenie spostrzeganego zachowania wymaga zatem sprawnie następującego procesu odtworzenia motorycznego, czyli zamiany reprezentacji symbolicznej na odpo-



Rys. 2.3. Procesy występujące podczas modelowania

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bandura, 1985.

wiednie zachowanie. Innym istotnym czynnikiem regulującym przebieg modelowania są procesy motywacyjne, w tym przede wszystkim jednostkowe motywy powtórzenia obserwowanego działania.

Bandura (1982, 1999) podkreśla, że dla wykonania powtarzanej czynności ważne jest poczucie własnej skuteczności. Oczekiwanie skuteczności jest przeświadczeniem o pomyślnym wykonaniu działania prowadzącym do zamierzonego celu. Osoby przekonane o własnych możliwościach realizacji zadania mają większą motywację do działań. Podejmują większy wysiłek, aby sprostać wyzwaniu, dłużej też podtrzymują działania pomimo doświadczania trudności. Jeżeli jednostka nie jest w pełni przekonana o własnej skuteczności, wycofuje się z trudnych zadań. Kontrola osobista korzystnie zapisuje się w pamięci, a wspomnienia odnoszące się do własnej skuteczności pełnią funkcję istotnego regulatora zachowania i motywacji w ciągu całego życia. Jak wskazuje Bandura, relacja między działaniem a przekonaniem jest cyrkularna – wysokie poczucie skuteczności sprzyja sprawności działań, a wydajne działania utralają przekonanie jednostki o własnej efektywności.

Zaakcentowanie, że proces modelowania nie jest tylko wiernym kopiowaniem zachowania, ale odnosi się do wewnętrznych standardów regulacyjnych, odzwierciedla się w terminie „modelowanie abstrakcyjne” (ang. *abstrakt modeling* – Bandura, 1989). Wówczas jednostka wydobywa wspólne atrybuty różnych zachowań i wykrywa reguły, którymi następnie kieruje się, generując własne zachowanie (również takie, którego nie obserwowała wcześniej). Modelowanie abstrakcyjne, które wymaga bardziej zaawansowanych strategii przetwarzania informacji, ma szczególne znaczenie w uczeniu się pojęć, reguł językowych, a także w nabywaniu standardów moralnych.

Konsekwencje działania modelu, zdaniem Bandury (1985), obejmują zarówno możliwość zaznajomienia się z nowym sposobem funkcjonowania, łatwiejszym okazywaniem, jak i powstrzymaniem pewnych zachowań. Pierwsza kategoria dotyczy uczenia reakcji, których jednostka nie posiadała do tej pory w swoim repertuarze, a nabywa je dzięki obserwowaniu modelu (efekt mode-

lowania). W ten sposób następuje jakościowa zmiana w strukturach umysłowych jednostki oraz jej zachowaniu. Druga kategoria wskazuje na częstotliwość występowania zachowań, które jednostka nabyła już wcześniej. Obserwowanie modelu zwiększa prawdopodobieństwo wywołania danej czynności (efekt wywoływania). Ostatni z wyróżnionych rodzajów modelowania odnosi się do dostrzegania skutków działań modelu, które powodują znoszenie wcześniej nabytych zachowań lub ich utrzymanie. Jeśli jednostka zauważy negatywne konsekwencje zachowań podobnych do własnych, raczej nie będzie ich powielać. Z kolei reakcja, po której nastąpiły pozytywne konsekwencje, będzie się utrzymywała (efekt zahamowania-odhamowania).

Efekty modelowania, interpretowanego w terminach społecznego uczenia się, następują niezależnie od wystąpienia lub braku wzmocnienia. Zachowanie modelu może zostać zauważone, zakodowane i powtórzone również wówczas, gdy wzmocnienie się nie pojawia. Występowanie wzmocnienia może pełnić funkcję zachęty dla zachowania, ale nie jego warunku (jak w warunkowaniu sprawczym). Większą skłonność do naśladowania zachowań obserwowanych u modelu wykazują osoby zależne, o niskiej samoocenie i wysokim poziomie lęku (Dembo, 1997). Uwagę obserwatora przyciągają przede wszystkim zachowania, które modelowi przynoszą korzystny rezultat, są godne podziwu. Podkreśla się też znaczenie spójności zachowania modelu z jego werbalnym przekazem (Myers, 2003).

Urie Bronfenbrenner (1970b) podkreśla, że najgłębsze i najtrwalsze efekty modelowania występują wówczas, gdy dziecko jest przywiązane do modelu. Z tego względu – jak pisze autor – głównymi sprawcami zachowań dziecka są rodzice i inni opiekunowie, którzy nie tylko wywołują określone zachowania, ale również je podtrzymują lub hamują. Natomiast słaby kontakt dziecka z rodzicami lub ich nieobecność intensyfikuje oddziaływanie innych środowisk.

Obserwowanie i naśladowanie modeli traktowane jest jako sposób uczenia się wszelkiego rodzaju zachowań społecznych (Myers,

2003). Podczas gdy naśladowanie wzbudzone jest przez wzór czynności, modelowanie uruchamiane jest przez wzór lub wzorzec osobowy. Sebastian Striefel (2000) uważa natomiast, że modelowanie polega na demonstrowaniu pewnych zachowań, które następnie mogą być naśladowane. Zgodnie z takim ujęciem modelowanie występuje zawsze, gdy mamy do czynienia z zachowaniem jednostki. Można też powiedzieć, że modelowanie następuje zawsze, gdy jednostka jest przez kogoś spostrzegana, ponieważ stale w jakiś sposób się zachowuje. Wydaje się jednak, że takie przedstawienie modelowania nie jest precyzyjne.

W niniejszym opracowaniu proponujemy ujęcie modelowania jako procesu społecznego uczenia się, w którym obok demonstrowania występuje obserwacja zachowania modelu, a następnie naśladowanie tegoż zachowania lub innych charakterystycznych dla modelu cech (postaw, poglądów, wartości). Obserwowanie modelu pobudza obserwatora do podobnych, ale niekoniecznie identycznych zachowań. Procesem pośredniczącym w zaistnieniu efektów modelowania jest obserwacja. Modelowanie określane jest niekiedy jako uczenie się obserwacyjne lub uczenie się przez obserwację (Dembo, 1997, s. 66).

Modelowanie może przyjąć postać procesu nieplanowanego lub zaplanowanego (Striefel, op. cit.). Pierwsza ewentualność dotyczy modelowania spontanicznego, które obejmuje przypadkowe zachowania, jakie występują w codziennej aktywności jednostki w jej naturalnym środowisku. W drugim przypadku sytuacja uczenia się jest wcześniej zaaranżowana, jej przebieg nie jest przypadkowy, a efekt modelowania jest kontrolowany. Takie rozróżnienie zwraca uwagę na złożony zestaw modeli, których zachowanie jest przedmiotem naśladownictwa i modelowania. W ich obrębie występują modele medialne, abstrakcyjne, pozytywne i negatywne, działające okazjonalnie i długotrwale.

Warto zaakcentować różnicę między kategoriami modelowania i naśladowania. Analogia między nimi jest myląca. Modelowanie jest pojęciem szerszym, ponieważ odnosi się również do wewnętrznych systemów regulacji, czyli wykracza poza zewnętrzne upodob-

nienie, które typowe jest dla naśladownictwa. W modelowaniu od-
twarzany może być motyw, nastawienie, cel, postawa, przy zachowa-
waniu odrębności behawioralnej. Zachowanie modela nie musi być
wiernie powtarzane, jedynie pewne czynności lub ich cechy mają
ten sam charakter bądź zmierzają do jednakowego celu, co czynno-
ści modela. Zatem o ile w naśladownictwie odwzorowywane jest
zachowanie modela, o tyle modelowanie jest procesem, w którym
to zachowanie może być twórczo modyfikowane, stanowiąc inspi-
rację do osiągnięcia celów analogicznych do tych, jakie prezentuje
model.

2.1.3. Identyfikacja

Uznaje się, że pojęcie identyfikacji wprowadził do psychologii
Sigmund Freud (Meissner, 1970; Sołowiej, 1986), który za najważ-
niejsze dla rozwoju jednostki uważał pierwsze identyfikacje z okre-
su wczesnego dzieciństwa. Freudowska koncepcja wskazuje na
fundamentalne znaczenie identyfikacji w rozwoju ego. Jest ona „naj-
wcześniejszą ekspresją więzi emocjonalnej z drugim człowiekiem”
(Grzegolowska-Klarkowska, 1986, s. 135). Identyfikacje o charakte-
rze pre-edypalnym stanowią najbardziej trwałe konstrukty określa-
jące późniejsze relacje interpersonalne (za: Grygielski, 1999). Proces
identyfikacji według Freuda ma charakter nieświadomy.

W teorii Freuda występują trzy odmienne pojęcia identyfikacji
(za: Wasilenko, 1985). Identyfikacja rozumiana jest jako zachowanie,
motyw i proces. Identyfikacja z ujęciu behawioralnym polega na
przejawianiu zachowań podobnych do innych osób. Zakres podo-
bieństwa jest różny i nie zawsze świadczy ono o identyfikacji
(wpływ innych czynników wywołujących analogiczne reakcje).
W drugim rozumieniu identyfikacja stanowi motyw bycia podo-
bnym do innych osób, co ujawnia się w naśladowaniu ich. Przedsta-
wienie identyfikacji jako procesu odwołuje się do mechanizmów, za
pośrednictwem których następuje rywalizacja dziecka z modelem
(chłopca z ojcem i dziewczynki z matką).

Freud wskazał pięć typów identyfikacji (za: Meissner, 1970):

- 1) identyfikację marzeniową – jednostka przedstawia siebie w postaci innej osoby w jawnej treści marzenia;
- 2) identyfikację historyczną – jednostka asymiluje właściwości lub symptom obiektu, będący wyrazem podobieństwa o nieświadomym pochodzeniu;
- 3) identyfikację pierwotną – początkowa i prymitywna forma emocjonalnego przywiązania do obiektu, która następuje przed introjekcją obiektu;
- 4) identyfikację narcystyczną (wtórną) – identyfikacja następująca po utracie obiektu; relację z obiektem zastępuje jego introjekcja;
- 5) identyfikację częściową (wtórną) – forma identyfikacji oparta jest na percepcji wspólnej cechy, niezależnej od relacji z obiektem.

Wczesnodziecięcą identyfikację Freud wiązał z opieką nad dzieckiem, w wyniku której staje się ono zależne od matki, a zależność implikuje identyfikację. Matka jest najczęściej pierwszym modelem identyfikacji. Chłopiec, który przezwycięża kompleks Edypa, rezygnuje z uczuć do matki i identyfikuje się z ojcem. Harold Chorney (1980) sugeruje, że identyfikacja syna z ojcem jest wyrazem przezwyciężenia własnych narcystycznych i infantylnych pragnień, aby być kochanym przez wszystkich. Najważniejszą pomocą, jaką może zapewnić ojciec synowi, jest przezwyciężenie kryzysu edypalnego, a pozytywne pre-edypalne relacje pomagają synowi zmodyfikować egoistyczne tendencje. Identyfikacja, o której mowa, jest nie tylko utożsamianiem się chłopca z ojcem wystarczająco silnym, ale też z ojcem, który demonstrowuje swoją akceptację wobec miejsca wśród kolejnych pokoleń.

Koncepcja identyfikacji Sigmunda Freuda stała się inspiracją dla szeregu ujęć, które nawiązują do oryginału, uściślają lub poszerzają go (zob. tabela 2.1).

Urie Bronfenbrenner (1960) zauważył, że jakkolwiek rozumiana identyfikacja zawsze dokonuje się w oparciu o więź emocjonalną, szczególnie z rodzicem. Autor, nawiązując do teorii Freuda, wyróżnia

Tabela 2.1. Przykładowe koncepcje identyfikacji

Podstawowe kategorie	Główne tezy
ANNA FREUD	
Identyfikacja z agresorem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ forma opanowania lęku poprzez identyfikację z dającymi poczucie siły właściwościami obiektu ▪ wyraża się w naśladowaniu przez dziecko budzących niepokój cech groźnego obiektu ▪ mechanizm <i>ego</i> stosowany w celu obrony przed tendencjami <i>id</i> ▪ agresja poprzez introjekcję zostaje włączona do osobowości ▪ następuje upodobnienie jednostki do obiektu identyfikacji ▪ występuje w normie rozwojowej, może prowadzić do symptomów neurotycznych
STUART M. STOKE	
Identyfikacja emocjonalna	<ul style="list-style-type: none"> ▪ możliwe jest przywiązanie emocjonalne bez podobieństwa zachowań i odwrotnie ▪ identyfikacja emocjonalna wiąże się z pragnieniem identyfikacji behawioralnej ▪ nieobecność identyfikacji emocjonalnej powoduje brak świadomych dążeń do identyfikacji behawioralnej ▪ emocjonalne odrzucenie może wywoływać unikanie podobieństwa zachowań
Identyfikacja behawioralna	<ul style="list-style-type: none"> ▪ powodzenie identyfikacji behawioralnej warunkowane jest zdolnością jednostki do przyjęcia danej roli ▪ temperamentalne podobieństwo między rodzicami a dzieckiem zwiększa skłonność do behawioralnego upodobnienia się, a temperamentalne różnice intensyfikują tendencję do odmiennego zachowania się
NEVITT SANFORD	
Identyfikacja właściwa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nieświadomy mechanizm, będący odpowiedzią jednostki na zachowanie innych osób, polegający na inicjowaniu w fantazji lub w rzeczywistości tych samych zachowań ▪ występuje głównie w psychoterapii (pacjent usiłuje zachować się jak terapeuta) ▪ reakcja adaptacyjna w sytuacji kryzysu (psychicznego lub realnego zagrożenia) ▪ motywowana obawą przed utratą pozytywnej samooceny ▪ powoduje zmiany zachowań, które ustępują wraz z zażegnaniem kryzysu ▪ nie powoduje strukturalnych zmian osobowości
Introjekcja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nieświadomy mechanizm włączania cech otoczenia do osobowości ▪ występuje we wczesnych fazach rozwojowych

Podstawowe kategorie	Główne tezy
Introjekcja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reakcja na obawę przed utratą obiektu miłości ▪ wywołuje ją poważny kryzys, będący frustracją potrzeby miłości ▪ stosunek do obiektu miłości jest ambiwalentny
ORVAL H. MOWRER	
Identyfikacja rozwojowa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ występuje jako skutek obawy przed utratą miłości ▪ przebiega łagodniej niż identyfikacja obronna ▪ rozwojowe przejście od identyfikacji ogólnej (początkowo dziecko, bez względu na płeć, identyfikuje się z matką, nie spostrzegając jej przez pryzmat płci) do różnicowanej (gdy dziecko uświadamia sobie, że każdy ma określoną płeć, przyswaja atrybuty typowe dla danej płci)
Identyfikacja obronna	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wywołana obawą przed karą ▪ analogiczna do identyfikacji z agresorem ▪ konflikt wywołany przemocą i towarzyszący mu niepokój powodują, że ma przebieg kryzysowy
ROBERT R. SEARS	
Identyfikacja	<ul style="list-style-type: none"> • system motywacyjny, ukierunkowujący dziecko do zachowania się jak matka • warunkiem identyfikacji są sytuacje okresowej nieobecności matki • opanowanie nie tylko zachowań podobnych do rodziców, ale również ich celów i ideałów
Dynamika identyfikacji	<p>Siła identyfikacji ma dodatni związek z:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) zakresem czulej opieki okazywanej dziecku, 2) stanowczością wymagań matki wobec dziecka, 3) zakresem, w jakim matka stosuje wycofanie miłości jako technikę wychowawczą, co skłania dziecko do wysiłku, aby ją odzyskać, 4) zakresem, w jakim obiekt identyfikacji bywa nieobecny (identyfikacja występuje w sytuacjach, gdy potrzeba opieki nie jest natychmiast zaspokajana), 5) tym, że istotny stopień rozwoju właściwości typowych dla własnej płci następuje w wieku przedszkolnym.
Stadia rozwojowe identyfikacji	<ol style="list-style-type: none"> 1) kształtowanie zależności od matki 2) naśladowanie zachowań matki 3) nabywanie cech „wtórnego systemu motywacyjnego” poprzez zachowania naśladowcze (imitacja zachowań matki ma znaczenie samonagradzające)

Podstawowe kategorie	Główne tezy
TALCOTT PARSONS	
Identyfikacja	<ul style="list-style-type: none"> • mechanizm uczenia się wzorów zachowań od obiektów społecznych (modeli ogólnych) • dziecko internalizuje rolę, w jakiej występuje rodzic wobec niego, oraz obraz siebie jako obiektu, na który skierowana jest rola • we wczesnym dzieciństwie płeć rodzica jest ignorowana, a w okresie przedszkolnym dziecko określa własną płeć w kontekście spostrzeganej różnicy płci między rodzicami • uczenie się ról danego systemu społecznego polega na identyfikacji z rodzicem własnej płci – dokonuje się różnicowanie ja od nie-ja oraz my (my-rodzina, my-dzieci, my-osoby tej samej płci) od nie-my • za pośrednictwem rodziców dziecko internalizuje standardy moralne, system wspólnych symboli i struktury poznawcze związane z relacjami interpersonalnymi
Imitacja	<ul style="list-style-type: none"> • mechanizm uczenia się specyficznych (nie ogólnych) wzorów zachowań
Funkcje roli rodzicielskiej	<ul style="list-style-type: none"> • ekspresyjna – czułość, troska; typowa dla matki • instrumentalna (kontrolna) – stosunek wobec przedmiotów w otaczającej rzeczywistości; typowa dla ojca
JOHN W.M. WHITING	
Identyfikacja	<ul style="list-style-type: none"> • ogólny proces uczenia się ról społecznych podczas interakcji społecznych (głównie dziecka z matką)
Zasoby	<ul style="list-style-type: none"> • wszystko, czego jednostka pragnie (dobra materialne, psychiczne, duchowe)
Uczenie się przez identyfikację	<ul style="list-style-type: none"> • upodabnianie się do modelu, który dysponuje i korzysta z zasobów o dużej wartości dla dziecka, których dziecko nie posiada • wstępny warunek identyfikacji – zdolność przewidywania przez dziecko zachowań osoby dysponującej zasobami
ALBERT BANDURA	
Identyfikacja } Imitacja }	<ul style="list-style-type: none"> • mechanizm uczenia się przez obserwację, na który składa się nabywanie zachowań, przechowywanie w pamięci i odtwarzanie • tendencja do odtwarzania obejmuje zachowania, postawy, reakcje emocjonalne, zasady etyczne ujawniane przez realne lub symboliczne modele • zdolność do uczenia się przez obserwację jest szczególnie przydatna w sytuacji braku rozwiązań, gdyż eliminuje ryzyko błędu, oszczędza czas i energię

Podstawowe kategorie	Główne tezy
	<ul style="list-style-type: none"> • prawidłowe uspołecznienie wymaga wzorowania się na osobach pełniących funkcje modeli zachowań społecznych
PHILIP E. SLATER	
Identyfikacja	<ul style="list-style-type: none"> • jakkolwiek tendencja jednostki do maksymalizowania swojego podobieństwa do innej osoby
Identyfikacja personalna	<ul style="list-style-type: none"> • przyswajanie cech osobowości, wartości, postaw przejętych od innej osoby • nabywanie właściwości modelu dotyczy głównie osoby, do której jednostka jest przywiązana • występuje w wyniku pozytywnego stosunku rodziców do dziecka
Identyfikacja pozycyjna	<ul style="list-style-type: none"> • fantazja na temat upodabniania się do danej osoby i odgrywanie jej roli (pozycji) bez internalizacji cech modelu • jej źródłem jest zazdrość lub strach, chęć zastąpienia modelu • występuje jako reakcja obronna dziecka wobec braku pozytywnych relacji z rodzicem

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Grygielski, 1999, s. 25-58.

trzy klasy zjawisk, do których termin ten ma zastosowanie - zachowanie, motyw lub proces. W pierwszym podejściu identyfikacja oznacza, że osoba A zachowuje się w taki sposób jak osoba B. W tym zakresie można wskazać trzy różne sposoby identyfikowania. Najczęściej, jak twierdzi Bronfenbrenner, występuje identyfikacja osoby A z działaniem, które jest wyuczone poprzez branie za wzór jawnych zachowań osoby B. Mniej powszechny sposób odnosi się do podobieństwa jednej osoby do drugiej, bez względu na to, czy zachowanie było jawne i czy jednostka miała dostęp do modelu. Inna perspektywa dotyczy utożsamienia z idealnymi standardami, których jednostka nigdy nie zaobserwowała. Identyfikacja będąca motywem rozumiana jest jako dyspozycja do działania w sposób podobny do jawnego działania innej osoby lub idealnego standardu. Motywacja do działania nie oznacza, że zachowanie w rzeczywistości będzie podobne do modelu, ponieważ może ono być zinten-

syfikowane, mogą też w nim występować inne niż obserwowane elementy czynności. Identyfikacja jako proces stanowi, zdaniem Bronfenbrennera, mechanizm, za pośrednictwem którego następuje uczenie się zachowań i motywów modelu.

Podstawowy model identyfikacji sprowadza się w literaturze przedmiotu (Kagan, 1958; Rembowski, 1978) do następujących założeń:

- 1) Podmiot dostrzega, że model posiada właściwości, cechy i/lub cele, które według opinii podmiotu są warte i godne posiadania.
- 2) Rodzące się pragnienie posiadania cech modelu przez podmiot budzi wiarę w to, że jeżeli będzie podobny do modelu, to łatwiej osiągnie te pożądane cechy lub cele.
- 3) Następuje tzw. reagowanie identyfikacyjne („pewne cechy charakterystyczne dla modelu są moje”), które wzmacniane jest przy każdej okazji dostrzegania przez podmiot podobieństwa do modelu identyfikacyjnego. Głównym motywem identyfikacji jest przeżywanie stanów uczuciowych modelu (najczęściej pozytywnych), na przykład gdy dziecko dostrzega podobieństwo stanów emocjonalnych (radości, smutku, gniewu) u siebie i matki, jeżeli jest ona modelem.
- 4) Identyfikacja zachodzi dopóty, dopóki podmiot pragnie przeżywać stany afektywne modelu lub kiedy oczekuje, że zachowanie modelu będzie społecznie aprobowane (nagradzane). Spełnianie tych warunków umacnia identyfikację z modelem.

Identyfikacja zachodzi w ściśle określonych warunkach, których opisaniu poświęcono w literaturze psychologicznej sporo miejsca. Kwestią tą zajmiemy się poniżej. Istnieją różne (częściowo rozbieżne) poglądy na determinanty identyfikacji. Według Jerome’a Kagana (op. cit.) reagowanie identyfikacyjne jest zdeterminowane przede wszystkim dwoma motywami: pragnieniem panowania nad otoczeniem i pragnieniem uczucia (miłości) ze strony otoczenia, połączonym z obawą (lękiem) przed jego utratą. Osiągnięcie tych celów prowadzi do zmniejszenia poczucia samotności i bezradności. Wskazuje się na samonagradzający ich efekt. Reprezentanci tego

poglądu (m.in. Aronson, 2009) przyjmują, że ciągle nagradzanie czy karanie, podobnie jak obecność osoby, z którą jednostka się identyfikuje, nie jest wcale potrzebne, by identyfikacja zachodziła. Decydującą komponentą w przypadku omawianego mechanizmu jest atrakcyjność osoby, z którą dana jednostka się identyfikuje. Dopóki warunek ten jest spełniony, identyfikacja będzie zachodziła. Na samonagradzający efekt zachowań imitacyjnych kładzie nacisk także Orval H. Mowrer (1959, 1960), reprezentując pogląd, iż najsilniejsza identyfikacja z modelem jest symptomem potrzeby odtworzenia zachowań, które same przez się (wtórnie) nabyły wartości nagrody poprzez skojarzenie na przykład z opiekuńczym modelem.

Michał Grygielski (1999), wskazując szeroki zasięg pojęciowy identyfikacji i jej niejednoznaczność, gdyż może ona odnosić się do całościowego upodobnienia lub procesu wybiórczego, podaje szereg zastosowań tej kategorii (zob. tabela 2.2). Jednocześnie podkreśla, że identyfikowanie się z daną osobą klasyfikuje ją jako osobę znaczącą, którą jednostka obdarza podziwem i innymi uczuciami pozytywnymi. Marzanna Farnicka i Hanna Liberska (2014) zaznaczają, że

Tabela 2.2. Obiekt identyfikacji – przykłady w literaturze psychologicznej

Rodzaj identyfikacji	Autor i rok publikacji
Identyfikacja z otoczeniem	Chapman, 1973
Identyfikacja z zawodem	Kowalewski, 1961
Identyfikacja z instytucją	Geppert, 1969
Identyfikacja z własną płcią	Braun-Gałkowska, 1985; Rembowski, 1967; Sołowiej, 1980; Ziemska, 1977
Identyfikacja z normą	Gurycka, 1979
Identyfikacja z grupą	Mika, 1981
Identyfikacja z osobą znaczącą	Hilgard, 1968; Siek, 1982
Identyfikacja z rodzicem	Freud, 1938
Identyfikacja z agresorem	Freud, 1937
Identyfikacja z terapeutą	Sanford, 1955

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Grygielski, 1999, s. 14–15.

efekty naśladownictwa i modelowania mogą wystąpić w rodzinie, w której dominuje chłodna, a nawet zła atmosfera, natomiast identyfikacja występuje tylko wówczas, gdy relacje interpersonalne są pozytywne.

Identyfikacja stanowi przejaw normatywnego przebiegu zmian rozwojowych lub przesłankę zaburzeń. Pierwsze ujęcie, charakterystyczne dla psychologii rozwoju człowieka, odnosi ten proces do relacji dziecka z rodzicami i innymi osobami znaczącymi (por. rozdział 4.1). Rodzice są pierwszymi obiektami identyfikacyjnymi, a utożsamianie się z nimi, ze względu na zależność dziecka, jest bardzo silne. Jak zaznacza Józefa Sołowiej (1986, s. 154), odwołując się do badań Bandury i Waltersa, „najpomyślniejsze warunki dla procesu identyfikacji z rodzicami stwarza postępowanie rodzicielskie rozwijające u dziecka tzw. motyw zależności, czyli jego uzależnienia się od rodziców w zakresie zaspokojenia potrzeb uczuciowych”. Z perspektywy transmisji międzypokoleniowej, rozumianej jako ciągłość pokoleniowa w rodzinie, za szczególnie ważną uznaje się identyfikację dziecka z rolami rodzinnymi, głównie małżeńskimi i rodzicielskimi, która dokonuje się na podstawie identyfikacji z własną płcią (Farnicka i Liberska, 2014; Rostowska, 1995). Poszerzanie kręgu doświadczeń społecznych powoduje, że dziecko identyfikuje się również z osobami spoza rodziny, zarówno realnymi, występującymi w jego otoczeniu, jak i fikcyjnymi, na przykład bohaterami bajek.

Warto zaznaczyć, że proces identyfikowania polega na utożsamieniu się z konkretną lub fikcyjną osobą, grupą lub ideą (z łac. *idem* – ten sam, to samo; *facio* – robię; Kumaniecki, 1999) i najczęściej przebiega w sposób nie w pełni świadomy. Obiektami identyfikacji mogą być realne lub wyimaginowane osoby i grupy społeczne, jak również zwierzęta, koncepcje czy zasady. Jednostka, wykazując skłonność do identyfikowania się z kimś lub z czymś, dąży do bycia taką samą, jak ktoś (coś), kto (co) jest przedmiotem uczuć pozytywnych. Upodabnia się do wybranego wzoru.

Uznaje się, że „identyfikacja jest specyficzną postawą interpersonalną, charakteryzującą się względnie trwałą i zgeneralizowaną tendencją podmiotu identyfikacji do upodobnienia się w różnych

formach i zakresie z jej przedmiotem jako osobą” (Bogucki, 1981, s. 139). Dotyczy różnych przejawów życia modela, nie tylko – jak w przypadku naśladowania – zewnętrznych form postępowania. Kategoria identyfikacji ma szerszy zasięg niż wcześniej wspomniane, ponieważ dotyczy utożsamiania się z osobą, a nie tylko z jej poszczególnym zachowaniem. Z tego też względu jednostka posiada mniej modeli identyfikacyjnych niż modeli naśladowania i modelowania. Bogucki (1981) uważa, że jednostka identyfikuje się z jedną lub dwoma osobami w danym okresie życia i są to z reguły osoby, od których jest zależna. Howard Kamler (1994) traktuje identyfikację jako proces stawania się osobą, którą się lubi.

W psychologii klinicznej identyfikacja interpretowana jest głównie jako klasa procesów obronnych o szerokim zasięgu (Grzegołowska-Klarkowska, 1986). Będąc mechanizmem obronnym, ma pomóc jednostce radzić sobie z zagrażającymi uczuciami, w tym nieuświadomionym lękiem, głównie lękiem przed utratą miłości, aprobaty czy akceptacji. Identyfikacja, jak każdy mechanizm obronny, pełni zatem funkcję adaptacyjną. Pozwala chronić poczucie własnej wartości, ale nadmierne jej stosowanie czy stosowanie w sposób nieadekwatny do sytuacji zaburza relacje interpersonalne. Identyfikacja stanowi przykład wtórnego mechanizmu obronnego, mechanizmu wyższego rzędu, który dotyczy struktur intrapsychicznych, relacji między nimi. Przykładem pierwotnego, czyli bardziej prymitywnego mechanizmu obronnego jest identyfikacja projekcyjna. Mechanizm ten polega na projektowaniu na inną osobę własnych przeżyć. W ten sposób obiekt zewnętrzny staje się przedstawicielem podmiotu (Laplanche i Pontalis, 1996). Celem takich fantazji jest sprawowanie kontroli nad obiektem zewnętrznym. Jednocześnie osoba projektująca nakłania obiekt do tego, aby jego zachowanie było zgodne z fantazjami.

Jarosław Groth (2011), analizując identyfikację projekcyjną w nawiązaniu do koncepcji Melanie Klein, wskazuje na rozwojowe znaczenie tego mechanizmu i dwie jego interpretacje. Pierwsze ujęcie dotyczy projektowania nieakceptowanych treści siebie, w tym psychologicznych reprezentacji popędu śmierci. W drugim przy-

padku oznacza projektowanie akceptowanych części siebie. Nadmierne stosowanie identyfikacji projekcyjnej rodzi ryzyko niezdolności do różnicowania siebie od obiektu zewnętrznego, a tym samym trudności w integrowaniu tożsamości. Jak pisze Groth (2011, s. 168), „w rezultacie patologicznej identyfikacji projekcyjnej kształtuje się fantazja licznych, pokawałkowanych fragmentów siebie, usuwanych i umieszczanych w rzeczywistych obiektach”. W normalnym przebiegu rozwoju identyfikacja projekcyjna rozpatrywana jest jako nieodzowny element kształtowania wewnętrznej integracji oraz proces różnicowania siebie od obiektu.

Podsumowując rozważania terminologiczne dotyczące istoty naśladownictwa, modelowania i identyfikacji, warto przytoczyć dwie opinie mające walor porządkujący. Jedną z nich jest stanowisko Antoniny Guryckiej (1979, s. 106), która mówi, iż kształtowanie osobowości przez „podawanie wzorów, modeli (...) może przybierać bądź formy proste, bardziej elementarne, bądź słowne, bardziej złożone. Formy proste są naśladownictwem opartym na imitacji zachowań i bezpośrednim efekcie w postaci konkretnego zachowania wychowanka. Formy słowne, dojrzsze uznamy za identyfikację wywołującą zachowanie zgeneralizowane”. Barbara Arska-Karyłowska (1982) proponuje, by ujmować modelowanie na kontinuum, na którego jednym krańcu umieścić by można zachowania identyczne z zachowaniem modelu (naśladownictwo), a na drugim takie, które łączy z zachowaniem modelu jedynie przynależność do tej samej, lecz bardzo szerokiej klasy zachowań.

2.2. Procesy leżące u podstaw przyswajania wzorów osobowych

Proces społecznego uczenia się obejmuje dwie fazy – fazę przyswojenia, a następnie fazę wykonania czynności (Bronfenbrenner, 1970a). Przyswojenie wzoru nie jest jednoznaczne z demonstrowaniem zachowania, które prezentował model. Jak zauważa Bronfenbrenner, jednostka może przyswoić dane zachowanie, tj. utrwalić

w pamięci, ale z jakiś względów nie zachowywać się w sposób, który zaobserwowała. Istotne mogą być tu względy fizyczne (brak sprawności ruchowej) lub motywacyjne (niechęć do wykonania czynności).

Wśród mechanizmów przyswajania wzoru można wskazać interioryzację i internalizację (z łac. *interior* – bardziej wewnętrzny, głębiej położony; *internus* – wewnętrzny; Kumaniecki, 1999). Pojęcia te wydają się synonimiczne i niekiedy stosowane są zamiennie. W *Słowniku języka polskiego PWN* interioryzacja tłumaczona jest jako włączenie czegoś do kręgu własnych przeżyć lub myśli oraz jako przyswajanie przez jednostkę wartości, wzorów kulturowych oraz norm społecznych własnej grupy. Natomiast internalizacja – zgodnie z definicją słownikową – oznacza uznawanie wartości, norm, poglądów itp. narzucanych z zewnątrz za własne. Na podstawie przytoczonych definicji można uznać, że w wyniku interioryzacji (przyswajania, włączania) następuje internalizacja (przyswojenie, włączenie), co jest nieco mylące.

W psychologii najczęściej uznaje się, że obydwie te procesy dotyczą uwewnętrzniania, przy czym pojęcie interioryzacji częściej analizuje się w kontekście rozwoju poznawczego, zaś kategorię internalizacji odnosi się do rozwoju moralnego (Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 1994; Tyszkowa, 1990, 2009). Interioryzacja polega na stopniowym przechodzeniu w rozwoju psychicznym od czynności wykonywanych na materialnych przedmiotach do czynności zachodzących w umyśle. Jest to uwewnętrznianie działań zewnętrznych, w wyniku czego powstają czynności psychiczne. Zdolność do interioryzacji umożliwia pojawienie się w toku rozwoju reprezentacji umysłowych, zabaw symbolicznych, myślenia. Internalizacja natomiast polega na przyswajaniu od osób znaczących norm, wartości, poglądów, motywów działania. Uwewnętrznione reguły funkcjonują jako indywidualny system regulacji zachowania. Maria Przetacznik-Gierowska i Ziemowit Włodarski (op. cit.) zwracają uwagę na związek przyczynowo-skutkowy istniejący między omawianymi procesami – zdolność do interioryzacji jest warunkiem internalizacji. Przejście od działań przedmiotowych do umysłowych

umożliwia transmisję zewnętrznych norm moralnych i zasad postępowania do osobistego systemu autoregulacji. Autorzy podają wąski i szerszy zakres pojęcia internalizacji. W węższym rozumieniu polega ona na uwewnętrznianiu norm, które stają się regułami zachowania jednostki. W szerszym znaczeniu internalizacja jest zdolnością jednostki do wewnętrznej kontroli, co wiąże się z niezależnością od zewnętrznych wzmocnień.

Lew S. Wygotski (1971) uznaje interioryzację działań za główną zasadę rozwoju psychicznego. Uważa, że rozwój polega na powstawaniu wewnętrznych procesów psychicznych z działalności pierwotnie zewnętrznej, interpersonalnej. Zasadę, którą określa jako ogólne prawo genetyczne rozwoju kulturowego, tłumaczy następująco: „wszelka funkcja w rozwoju kulturowym dziecka pojawia się na scenie dwukrotnie, w dwóch płaszczyznach: najpierw społecznej, później psychologicznej – najpierw między ludźmi jako kategoria interpsychiczna, następnie w wewnętrznym przeżyciu dziecka, jako kategoria intrapsychiczna” (Wygotski, op. cit., s. 133).

Jean Piaget (1967) natomiast odwołuje się do interioryzacji czynności wykonywanych na przedmiotach jako działań pierwotnych wobec myślenia, w tym również operacji logicznych przeprowadzanych w umyśle na materiale konkretnym (przesłanki rzeczywiste) lub formalnym (przesłanki hipotetyczne). W toku rozwoju proces interioryzacji prowadzi do myślenia abstrakcyjnego. Tymczasem internalizację przywołuje Piaget (op. cit.) w rozważaniach na temat rozwoju moralnego. Uwewnętrznianie norm i reguł stanowi istotę poznawczego aspektu przemian moralności. Stopniowo „reguły tracą charakter zewnętrzny. Stają się jednocześnie czynnikami i wytworami osobowości” (Piaget, op. cit., s. 85). Autonomia moralna, będąca najwyższym stadium rozwoju, kształtuje się z pierwotnej anomii (brak świadomości zasad moralnych), a następnie heteronomii, dla której charakterystyczne jest naśladowanie dorosłych i „reguła przymusowa”, rozumiana przez Piageta jako jednostronny szacunek. W procesie uwewnętrzniania normy heteronomiczne przekształcają się w normy autonomiczne. Ich przestrzeganie nie wymaga już kontroli zewnętrznej.

Martin L. Hoffman (2000) uważa, że internalizacja jest aktywnym procesem umysłowym, który polega na integrowaniu nowych idei moralnych z dotychczasowymi regułami jednostki. Podkreśla, że już w dzieciństwie proces ten ma charakter interakcyjny, gdyż dzieci nie przyjmują norm w sposób bierny, ale współtworzą je w interakcjach społecznych z osobami znaczącymi. Istotna jest też atrakcyjność internalizowanych zasad dla odbiorcy, ich użyteczność w życiu społecznym oraz złożony poznawczo-motywacyjnie proces uwewnętrzniania.

Ze względu na stopień podobieństwa między modelem a odwzorowaniem można wyróżnić kilka rodzajów internalizacji. Kwiatkowski (2013) wskazuje na pozorowanie, akceptację, całkowite zasymilowanie i nadgorliwą identyfikację. Wymienione rodzaje różnią się stopniem przyjęcia wartości i norm oraz autonomizacją osoby internalizującej. Pozorowanie świadczy o powierzchownym przyswojeniu zinternalizowanych treści. W systemie psychicznym zmiany widoczne są na poziomie behawioralnym, ale w głębszych podsystemach psychiki (mentalno-motywacyjnych) przekształcenia nie następują. W drugim rodzaju internalizacji – akceptacji – przyjmowane są normy, które jednostka uznaje, godzi się z nimi. Łączy je z zasadami samodzielnie wypracowanymi. W całkowitym zasymilowaniu marginalizowana jest autonomia jednostki, która bezkrytycznie przyjmuje demonstrowane wzory. Natomiast ostatni rodzaj internalizacji – nadgorliwa identyfikacja – świadczy o pełnym utożsamianiu się z wzorem, wręcz fanatycznym, pryncypialnym traktowaniu norm i wartości, które są włączane w system osobistych standardów regulacyjnych.

Maria Przetacznik-Gierowska i Ziemowit Włodarski (1994) uznają interioryzację i internalizację za nadrzędne sposoby transmisji wpływów wychowawczych ze względu na cel wychowania, jakim jest samoregulacja zachowania i ukształtowanie zintegrowanej osobowości. Internalizowanie postaw, zasad i wartości demonstrowanych przez osobę będącą modelem powoduje włączenie ich do schematów asymilacyjnych jednostki, które następnie mogą podlegać reorganizacji w strukturach poznawczych i pełnić funkcję wewnętrznych regulatorów zachowania (Tyszkowa, 1979a).

2.3. Czynniki sprzyjające oddziaływaniu i przyswajaniu wzorów osobowych

Bandura (1985), przedstawiając koncepcję wzajemnego determinizmu (ang. *reciprocal determinism*), która podkreśla zależności między zachowaniem, czynnikami osobistymi i zmiennymi środowiskowymi (ang. *triadic reciprocal determinism*), zwrócił uwagę na interakcyjny kontekst oddziaływania modelu. O skuteczności modelowania decydują zarówno właściwości jednostki uczącej się, cechy czynności, która stanowi przedmiot modelowania, jak i właściwości modelu.

Tabela 2.3. Czynniki wpływające na proces modelowania

Właściwości podmiotu
<ul style="list-style-type: none"> • poziom rozwoju umożliwiający powtórzenie czynności (konkretnych lub symbolicznych) demonstrowanych przez modela • poziom motywacji do powtórzenia • podatność na modelowanie uzależniona od wcześniejszych wzmocnień
Cechy czynności stanowiącej bodziec
<ul style="list-style-type: none"> • stopień złożoności czynności – podział złożonych ciągów zachowań na mniejsze jednostki ułatwia modelowanie
Właściwości modelu
<ul style="list-style-type: none"> • dostrzegane przez podmiot kompetencje modelu, wysoka pozycja społeczna i władza dysponowania środkami materialnymi • dysponowanie karami i nagrodami – stopień, w jakim model uczestniczył wcześniej w karaniu i nagradzaniu dziecka • pozycja modelu – stopień wyróżniania się modelu spośród innych dorosłych poprzez wspieranie dziecka w codziennym życiu • zakres spostrzeganego podobieństwa do modelu • liczba modeli – współobecność kilku modeli prezentujących podobne zachowanie silniej zmienia zachowanie podmiotu • zbieżność zachowania modelu z cechą wyróżniającą działanie grupy, do której jednostka należy lub chciałaby należeć • rodzaj następstw, jakie przynosi modelowi jego zachowanie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bronfenbrenner, 1970a, s. 11-15.

Podobnie Urie Bronfenbrenner (1970a, 1970b, 1976), analizując proces wywoływania i ukierunkowywania zachowań dziecka, omawia trzy grupy czynników wpływających na skuteczność modelowania, a mianowicie właściwości podmiotu, cechy czynności stanowiącej bodziec oraz właściwości modelu. Zostały one przedstawione w tabeli 2.3. Bronfenbrenner (1970b) podkreśla znaczenie więzi emocjonalnej między dzieckiem a modelem. Wśród czynników, które sprzyjają wywołaniu zachowań naśladowczych i modelowania, nadrzędne znaczenie mają wobec tego rodzice i inni opiekunowie, którzy wywołują określone zachowania oraz zmieniają natężenie zachowań występujących w repertuarze behawioralnym dziecka.

Nawiązując do uwag Bandury i Bronfenbrennera, można wyróżnić czynniki, które określają sposób oddziaływania wzoru oraz stopień skuteczności jego asymilowania przez jednostkę, a wynikają z interakcyjnego charakteru działania wzorów osobowych. Należą do nich:

- 1) Cechy wzoru osobowego (modela) i jego czynności, które stanowią przedmiot oddziaływania na odbiorcę.

O tym, czy zachowanie jednostki stanie się przedmiotem naśladowania, a jej osobowość przedmiotem modelowania lub identyfikacji, decyduje fakt jej wyróżniania się spośród innych obiektów społecznych. Można uznać, że o tym, czy ktoś zostanie modelem, rozstrzyga stopień jego atrakcyjności. O atrakcyjności modela świadczą takie cechy, jak posiadane kompetencje, dysponowanie zasobami, które mogą pomóc lub być nagradzające dla jednostki, czy podobieństwo do odbiorcy (por. tabela 2.3).

Wśród innych właściwości modela istotnych z punktu widzenia jego oddziaływania wskazuje się również na stopień skuteczności działania wzoru (siła wpływu). Skuteczność działania wzoru wyznaczają zachowania i mechanizmy regulacji psychicznej. W tym kontekście można przywołać znany eksperyment Stanleya Milgrama (2008), badający posłuszeństwo wobec władzy i autorytetu. Przeprowadzony z udziałem osób różnej płci, wieku, rasy i wykształ-

cenia eksperyment wskazał, że większość jego uczestników (występujących w roli nauczycieli) aplikowała uczniom najsilniejsze wstrząsy elektryczne, tylko dlatego że dostawała takie polecenie od eksperymentatora. Posłuszeństwo wobec naukowca miało miejsce nawet wówczas, gdy z sąsiedniego pomieszczenia rozlegały się krzyki i protesty osoby rażonej prądem, odgłosy uderzeń nogami w ścianę i inne sygnały świadczące o doznawanym przez ucznia bólu. Eksperyment ten, choć wywoływał zastrzeżenia o charakterze etycznym, wykazał, że autorytet implikuje posłuszeństwo nawet wówczas, gdy osoba badana ma na polecenie autorytetu zadawać innej osobie cierpienie. Wynika z niego, że osoba będąca autorytetem ma możliwość wywierania silnego wpływu na innych, ma nad innymi osobami władzę przekraczającą granice wrażliwości na ludzkie cierpienie.

2) Właściwości jednostki podlegającej oddziaływaniu wzoru osobowego.

Procesy naśladownictwa, modelowania i identyfikacji angażują procesy psychiczne odbiorcy, co oznacza, że właściwości wzoru demonstrowane w postaci określonych zachowań nie mają charakteru obiektywnego. Cechy, jakie są naśladowane, podlegają modelowaniu lub z którymi jednostka się identyfikuje, nie zawsze pokrywają się z cechami wzoru, ponieważ istotne jest to, jak odbiorca je odczytuje (sposstrzega). Percepcja modelu zależy natomiast od takich cech odbiorcy, jak:

- ⇒ Zdolność recepcji, czyli odbioru bodźców wizualnych, akustycznych i innych przez narządy zmysłowe, receptory (Tyszkowa, 1979a).
- ⇒ Poziom rozwoju poznawczego i emocjonalnego, decydujący o intelektualnym i emocjonalnym opracowaniu wzoru za pośrednictwem procesów denotacji, tj. przypisywania obszaru znaczeniowego do danej nazwy (z łac. *denotare* – określać; Kumaniecki, 1999), i konotacji, tj. nadawania emocji i wartości (z łac. *connotare* – oznaczać; Kumaniecki, 1999).

- ⇒ Stan struktur poznawczych decydujących o przebiegu spostrzegania, czyli procesu powstawania subiektywnego obrazu rzeczywistości (reprezentacji).
- ⇒ Całokształt doświadczeń indywidualnych, za pośrednictwem których następuje proces kategoryzowania danych percepcyjnych. Maria Tyszkowa (1979a) zwraca uwagę, że model spostrzegany jest zawsze przez pryzmat doświadczenia indywidualnego gromadzonego przez jednostkę i przechowywanego w pamięci długotrwałej. Z tego względu znane zachowanie modelu może być szybciej i łatwiej kategoryzowane, natomiast nieznanne czynności demonstrowane przez modelu mogą wymagać większego zaangażowania procesów poznawczych i bardziej skupiać uwagę odbiorcy. Doświadczenie indywidualne jednostki pełni zatem funkcję filtra dla napływających informacji i może modyfikować treść spostrzeżeń.
- ⇒ Indywidualne właściwości odbiorcy, określające między innymi dążenie do aprobaty, poziom autonomii i stopień uległości wobec wzoru. Wśród cech jednostki, na którą wzór oddziałuje, niebagatelna również jest podatność na wpływ społeczny. Podporządkowanie się czy posłuszeństwo może sytuacyjnie lub trwale zmienić postawy, przekonania, decyzje i działania jednostki. W tym kontekście istotne znaczenie mają osiągnięcia rozwojowe w zakresie autonomii, dla której krytycznym okresem jest wczesne dzieciństwo. Według Erika H. Eriksona (1968, 2002, 2004) ukształtowana podczas drugiego kryzysu rozwojowego autonomia umożliwia jednostce samodzielne podejmowanie działań w przekonaniu o ich słuszności.

Inną cechą indywidualną określającą oddziaływanie modelu jest stopień konformizmu odbiorcy. Kształtują go niepowtarzalne doświadczenia w różnych grupach społecznych. Konformizm, rozumiany jako zmiana zachowania lub postawy spowodowana presją prawdziwej lub fikcyjnej grupy (Myers, 2003b), oznacza trwałą skłonność do dostosowania się do

zewnętrznych standardów. Song i współpracownicy (2012) wskazują, że konformizm nie jest całkowicie nieracjonalnym zachowaniem. W wielu przypadkach wynika z przemyślanej refleksji. Konformizm rozumiany jest przez autorów jako zachowanie podmiotu występujące pod wpływem obiektu, przy czym obiekt może być zewnętrzny (jednostka, grupa, organizacja, reguła, regulamin) lub wewnętrzny (osobiste doświadczenie, instynkt). Takie ujęcie akcentuje, iż zachowanie konformistyczne jest efektem działania nie tylko czynników zewnętrznych, ale ma źródło również w potrzebach czy świadomych przekonaniach jednostki. Autorzy wyróżniają konformizm racjonalny (ang. *rational conformity*) i irracjonalny (ang. *irrational conformity*). Pierwszy, będący efektem logicznego rozumowania, ujawnia się w postaci działań wynikających z przestrzegania przyjętych umów (ang. *abidance*), posłuszeństwa (ang. *obedience*) i zgodności działania z prawem (ang. *compliance*). Zatem uległość nie zawsze oznacza zmianę wcześniej przejawianych przez jednostkę zachowań. Może polegać na kontynuowaniu zachowania lub postawy pod wpływem spostrzeganych oddziaływań wzoru osobowego. Irracjonalny konformizm związany jest z zachowaniem kolektywnym (ang. *herd behavior*), u podłoża którego leży intuicja i instynkt. Intuicyjne uleganie wpływowi wiąże się z potrzebą uzyskania aprobaty lub uniknięcia dezaprobaty społecznej (Myers, 2003a). Interpretacja autorytetu w kontekście władzy, dokonana przez Jacka Dominiana (1988), wskazuje na niebezpieczeństwo nadmiernego posłuszeństwa wobec władzy, które ogranicza indywidualną inicjatywę jednostki i sprzyja zewnętrznosterowności. Autor podkreśla, że postawa posłuszeństwa rodzi ryzyko utraty kontroli nad treścią działania, gdyż jednostka jest wówczas odpowiedzialna tylko przed tym, kto zezwala na dane zachowanie. Ograniczenie odpowiedzialności za rodzaj podejmowanych czynności w przypadku posłuszeństwa wobec autorytetu wynika z ufności w jego mądrość i nieomyślność.

3) Rodzaj relacji występującej między wskazanymi osobami.

Do tej grupy czynników należą przede wszystkim (Harwas-Napierała, 2010): istnienie więzi emocjonalnej między wzorem (modelem) a jednostką, która go obserwuje, częstotliwość wzajemnych kontaktów między modelem a obserwatorem oraz znaczenie wzoru dla odbiorcy.

Więź emocjonalna, będąca efektem powtarzających się interakcji dziecka z opiekunem (najczęściej rodzicami) kształtuje przekonanie dziecka o dostępności i gotowości opiekuna do udzielenia pomocy, co pełni funkcję zabezpieczającą i inspirującą eksplorację otoczenia. Według Johna Bowlby'ego (2007) dyspozycja do tworzenia emocjonalnych więzi międzyludzkich jest elementem natury człowieka. Jest procesem wrodzonym. Przywiązanie, będące bliską relacją emocjonalną powstałą między dwiema osobami, jest źródłem poczucia bezpieczeństwa i komfortu płynącego z obecności drugiej osoby. Pierwowzorem więzi, jakie jednostka tworzy w dorosłości, jest relacja między dzieckiem a matką lub innym stałym opiekunem, który stanowi figurę przywiązania. Czynniki decydujące o tym, kto zostanie figurą przywiązania, związane są z zaangażowaniem się danej osoby w interakcje z dzieckiem, gotowością do reagowania na jego sygnały oraz próbami zbliżania się do niego. Bowlby, przedstawiając ideę monotropii przywiązania, zaznacza, że dziecko wykazuje tendencję do hierarchizowania figur przywiązania. Szczególnie silna więź łączy dziecko z główną (pierwszorzędową) figurą przywiązania (ang. *principal attachment figure*). Jest nią najczęściej matka. Poza nią dziecko przywiązuje się do figur drugorzędowych (ang. *secondary attachment figure*). Wśród nich Bowlby wymienia najczęściej ojca. Koncepcja monotropii przywiązania została skrytykowana i współcześnie uważa się, że ojciec stanowi równorzędną wobec matki figurę przywiązania (Grossmann i in., 2002). Zatem siła i rodzaj więzi emocjonalnej dziecka z rodzicami stanowi czynnik sprzyjający oddziaływaniu rodziców jako wzorów osobowych.

Na siłę przywiązania i poziom zależności jednostki od modelu w procesach społecznego uczenia się zwraca uwagę również Bron-

fenbrenner (1970a, 1970b). W pierwszych okresach rozwojowych zależność od modelu jest zasadnicza. Dziecko jest w stanie funkcjonować (przeżyć) wyłącznie w relacji asymetrycznej, w której – będący często wzorem osobowym – dorośli zaspokajają, a następnie pomagają zaspokoić potrzeby fizyczne i psychiczne. Magdalena Czub (2009) zwraca uwagę, że pierwszym „regulatorem” afektu u dziecka jest opiekun.

2.4. Znaczenie wzorów osobowych w kształtowaniu zachowań społecznych związanych z płcią

Istotnym aspektem prawidłowego rozwoju człowieka jest identyfikacja płciowa, rozumiana jako tendencja do utożsamiania się z osobami tej samej płci, co ujawnia się w postaci nabywania zachowań zgodnych z płcią (Wasilenko, 1985).

Proces identyfikacji płciowej może być analizowany z perspektywy biologicznej, społecznego uczenia się i poznawczo-rozwojowej (Wasilenko, op. cit.). Interpretacja biologiczna bazuje na założeniu o biologicznej determinacji rozwoju psychicznego. Zgodnie z nią różnice w zachowaniu dziewcząt i chłopców (kobiet i mężczyzn) wynikają z pierwotnego zróżnicowania biologicznego, które następnie może się pogłębiać lub maleć na skutek oddziaływań kulturowych. Hormonalna determinacja płci może być też niezgodna z genetycznie określoną płcią (np. wysoki poziom testosteronu w żeńskich płodach może spowodować wykształcanie się cech męskich). Zgodnie z teoriami społecznego uczenia się różnice anatomiczne między dziewczynką a chłopcem stanowią sygnał dla rodziców i innych dorosłych dla stosowania odmiennego treningu wychowawczego i akcentowania zachowań typowych dla danej płci. Istotnymi regulatorami zachowania w tym ujęciu są wzory i wzorce osobowe. Z kolei w podejściu poznawczo-rozwojowym zwraca się uwagę na kształtowanie procesów poznawczych, które umożliwiają dziecku zdobywanie wiedzy o zachowaniach zgodnych z daną płcią.

Warunkiem koniecznym do opanowania ról płciowych jest ukształtowanie poczucia przynależności do danej płci. Identyfikacja płciowa następuje poprzez określanie siebie jako osoby o danej płci, co wiąże się z rozwojem pojęcia płci. W dzieciństwie płęć opisywana jest przez atrybuty zewnętrzne. Stopniowo, wraz z kształtowaniem myślenia formalnego, nastolatek abstrahuje od konkretnych cech zewnętrznych i rozumie, że płęć jest stałą właściwością osoby. Płęć biologiczna stanowi podstawę określania tożsamości indywidualnej.

Zwraca się uwagę, że identyfikacja płciowa wyraża aprobatę przynależności do określonej płci i nie można jej traktować synonimicznie z pojęciem roli społecznej związanej z płcią, które oznacza system zachowań uznanych w danej kulturze za właściwe dla reprezentantów określonej płci (Sołowiej, 1986). Rola związana z płcią dotyczy społecznych przepisów zalecających kobietom i mężczyznom zachowania typowe dla danej płci (Turner i Helms, 1999). Oczekiwania kierowane pod adresem kobiet i mężczyzn mają charakter stereotypowy, są generalizacją ujawniającą przekonania na temat typowych ról związanych z płcią. Między zachowaniami charakterystycznymi dla dziewcząt (kobiet) a typowymi dla chłopców (mężczyzn) nie istnieje wyraźna granica. Biorąc pod uwagę standardy danej kultury, można jednak wskazać na kontinuum, którego końce wyznaczają zachowania typowe dla danej płci. Pomędzy krańcami kontinuum występuje szereg przypadków, które świadczą o męskim typie kobiety i żeńskim typie mężczyzny.

Role związane z płcią stanowią komponent złożonego systemu ról społecznych, rozumianych jako określony sposób zachowania jednostki posiadającej dany status społeczny. Wynikają one z oczekiwań kierowanych wobec niej przez społeczność, w której żyje (Bakiera i Stelter, 2011b). Zadania kierowane pod adresem jednostki przez społeczeństwo, oczekiwania oraz niepisany zespół praw i obowiązków definiujący sposób jej funkcjonowania związane są z pozycją lub stanowiskiem w strukturze społecznej. Osoba, która pełni określoną rolę społeczną, zobowiązana jest zachowywać się w wyznaczony społecznie sposób i posiada pewne uprawnienia,

które innym nie przysługują. Treść społecznych ról płciowych różni się między innymi pod względem zadań i standardów ich wykonania oraz określonych kulturowo atrybutów kobiecości i męskości. Zwraca się uwagę na trzy aspekty społeczno-kulturowego oddziaływania wzorców kulturowych związanych z płcią (Chetwynd i Oonagh, 1978):

- 1) przydzielanie na podstawie płci biologicznej różnych typów aktywności (zawodowej, domowej, obywatelskiej), które traktowane są jako użyteczne w życiu społecznym;
- 2) przypisywanie poszczególnym przedstawicielom płci biologicznej odmiennych cech osobowości, które funkcjonują w postaci stereotypów płci;
- 3) wyższe wartościowanie męskich atrybutów funkcjonowania, co wiąże się z dyskryminacją ze względu na płeć.

Znaczącą funkcję w kształtowaniu zachowań społecznych związanych z płcią pełnią wzory osobowe, szczególnie wzory demonstrowane przez rodziców. Ich obecność powoduje kształtowanie u dziecka tendencji do określonego typu zachowań charakterystycznych dla kobiet i mężczyzn. Postać matki uruchamia u córki proces uczenia się (na drodze naśladownictwa, modelowania i identyfikacji) swoistych zachowań kobiecych, natomiast synowi ułatwia proces odróżniania zachowań męskich i kobiecych. Analogicznie zachowanie ojca wzbudza procesy społecznego uczenia się przez syna zachowań męskich i odróżniania ich od zachowań kobiecych.

Jednym z aspektów identyfikacji dziecka z rodzicami jest utożsamianie się z rodzicem tej samej płci. Współcześnie zaznacza się, że czynnik płci nie ma tak istotnego znaczenia w procesie uspołecznienia, jak sądzono pierwotnie. W kształtowaniu osobowości większą rolę przypisuje się osobowości modelu identyfikacji niż jego płci. Wydaje się, że kulturowa typizacja zachowań płciowych jest mniejsza, a „właściwości uważane za typowo męskie bądź typowo kobiece coraz częściej stają się udziałem przedstawicieli obu płci” (Sołowiej, 1986, s. 150). Joseph Rychlak i Ann Legerski (za: Sołowiej, op. cit.) w socjokulturowej teorii identyfikacji z płcią zaznaczają, że na proces uspołecznienia dziecka zasadniczy wpływ ma nie tyle

zgodność płci modela i dziecka, ile cechy osobowe tego z rodziców, z którym dziecko się utożsamia. Dziewczynka może identyfikować się z uległym ojcem, a chłopiec z dominującą matką. Autorzy uważają, że jeżeli zachowanie modela jest zbieżne z rolą społeczną przypisywaną płci identyfikującego dziecka, to jego rozwój osobowości przebiega harmonijnie. Natomiast niezgodność zachowań modela z rolą społeczną powodować może niespójność w zachowaniu dziecka.

Deficyt kontaktów dziecka z rodzicem tej samej płci może być przyczyną trudności w kształtowaniu własnej tożsamości i ról związanych z płcią czy szerzej problemów socjalizacyjnych (por. rozdział 5.2). Maria Tyszkowa (1991), omawiając procesy socjalizacji i rozwoju dzieci bez ojca (przy jego stałej lub okresowej nieobecności), zwraca uwagę, że zaburzenia identyfikacji ról związanych z płcią występują zarówno u synów, jak i córek. Można wskazać obszary ryzyka, które związane są ze zwiększonym prawdopodobieństwem trudności rozwojowych występujących u dzieci pozbawionych stałej obecności jednego z rodziców (Harwas-Napierała, 2010; Tyszkowa, 1988, 1991). Dotyczą one najczęściej:

- 1) zaburzeń orientacji w rolach społecznych związanych z płcią,
- 2) nieumiejętności nawiązywania kontaktów z osobami płci przeciwnej,
- 3) zaburzeń identyfikacji ról związanych z płcią,
- 4) zaburzeń pojęcia własnego ja,
- 5) wzmożonej lękliwości.

Ograniczony lub całkowity brak udziału jednego z rodziców w wychowaniu dziecka kompensowany może być obecnością babci czy dziadka. Badania nad rodzinami monoparentalnymi wskazują, że w rodzinach tych rozwój dziecka wspomagany jest często opieką babci, najczęściej w linii macierzystej, czyli ze strony matki (Henderson i in., 2009). Choć częsty kontakt z babcią stanowi istotną pomoc dla rodziny i pozwala zachować więzi rodzinne (Dunifon i Bajracharya, 2012), to nie skompensuje braku wzoru osobowego ojca.

Prawidłowy rozwój identyfikacji płciowej wskazuje na doświadczenie siebie zgodne z uwarunkowaniami anatomicznymi.

Zaburzenia identyfikacji płciowej wiążą się z dyfuzją między cechami fizjologicznymi a atrybutami psychospołecznymi. Uznaje się, że „zakłócenie zdolności do identyfikowania się, spowodowane na przykład rozkładem rodziny, prowadzi do zaburzeń charakterologicznych” (Sillamy, 1994, s. 101). W procesie zmian rozwojowych aspekt identyfikacji odnoszący się do płci stanowi podstawę tożsamości płciowej, którą można określić jako „scaloną wiedzę dotyczącą własnej płci, zdobytą na podstawie doświadczeń z przeszłości i teraźniejszych obserwacji, oraz sformułowanie własnej koncepcji ról kobiecych i męskich poprzez jej asymilację w obrazie »ja«” (Chojnowska, 2002, s. 45).

Badania z zakresu międzypokoleniowej transmisji stereotypów płci w rodzinie wskazują na odmienny styl wychowania w zakresie ról płciowych realizowany przez matki i ojców (Szewczyk-Zakrzewska, 2012). Kontakty matek z dziećmi, szczególnie córkami, naznaczone są większą otwartością na temat seksualności człowieka. Ojcowie, zarówno wobec córek, jak i synów, znacząco rzadziej poruszają tematy związane z płcią niż matki. Zaznacza się (Pankowska, 2005, s. 22), że wzory zachowań oraz wartościowanie działań kobiet i mężczyzn określone w postaci stereotypów płci ujawniają „dualistyczny obraz świata”. Warto jednak zaznaczyć, że kulturowo określone wzorce zachowań stereotypowo przypisane danej płci zmieniają się i współcześnie nie są tak restrykcyjnie wymagane. Już w latach osiemdziesiątych XX wieku Józefa Sołowiej (1986, s. 149–150) zaznaczała, że „role społeczne związane z płcią są nie tylko różne w różnych kulturach, ale zmieniają się one w tym samym kręgu kulturowym pod wpływem przemian społecznych. (...) Współcześnie, w naszym kręgu kulturowym, mniej podkreśla się zróżnicowanie ról społecznych związanych z płcią. (...) Właściwości uważane za typowo męskie bądź typowo kobiece coraz częściej stają się udziałem przedstawicieli obu płci”.

Rodzaje wzorów osobowych

Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale przedstawiona zostanie propozycja podziału wzorów osobowych. Klasyfikacji dokonano na podstawie następujących kryteriów:

- 1) zasięg oddziaływania wzoru,
- 2) relacja między wzorem a odbiorcą,
- 3) jakość wpływu wzoru na życie jednostki i społeczeństwa,
- 4) pochodzenie wzoru,
- 5) mechanizm utrwalania wzoru.

Propozycję kategoryzacji wzorów przedstawiono w tabeli 3.1.

Tabela 3.1. Kategorie wzorów osobowych

Kryterium podziału wzorów	Kategoria wzoru osobowego
zasięg	wzór osobowy o makrozasięgu społecznym
	wzór osobowy o mikrozasiegu społecznym
relacja między wzorem a odbiorcą	wzór rodzinny
	wzór edukacyjny
	wzór partnerski
	wzór zawodowy
jakość wpływu	wzór pozytywny
	wzór negatywny
pochodzenie wzoru	wzór realny
	wzór fikcyjny
mechanizm utrwalania wzoru	naśladownictwo, modelowanie, identyfikacja
	propaganda, przymus

Źródło: opracowanie własne.

Wymienione kryteria wskazują na możliwość występowania wielu typów wzorów osobowych. Biorąc pod uwagę specyfikę wzorów rodzinnych i partnerskich jako wzorów uaktywniających się w bliskich relacjach interpersonalnych (w diadach lub małych grupach społecznych), uważamy, że w ich przypadku będą to głównie wzory o mikrozasiegu. Wszystkie rodzaje wzorów zaprezentowano w tabeli 3.2.

Tabela 3.2. Szczegółowa klasyfikacja wzorów osobowych

Rodzaj wzoru osobowego
<ul style="list-style-type: none"> • wzór osobowy o makrozasiegu, rodzinny, pozytywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o makrozasiegu, rodzinny, pozytywny, realny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o makrozasiegu, rodzinny, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o makrozasiegu, rodzinny, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o makrozasiegu, rodzinny, negatywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o makrozasiegu, rodzinny, negatywny, realny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o makrozasiegu, rodzinny, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o makrozasiegu, rodzinny, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o makrozasiegu, edukacyjny, pozytywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o makrozasiegu, edukacyjny, pozytywny, realny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o makrozasiegu, edukacyjny, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o makrozasiegu, edukacyjny, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o makrozasiegu, edukacyjny, negatywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o makrozasiegu, edukacyjny, negatywny, realny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o makrozasiegu, edukacyjny, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o makrozasiegu, edukacyjny, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o makrozasiegu, partnerski, pozytywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o makrozasiegu, partnerski, pozytywny, realny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o makrozasiegu, partnerski, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się

Rodzaj wzoru osobowego

- wzór osobowy o makrozasięgu, partnerski, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus
- wzór osobowy o makrozasięgu, partnerski, negatywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się
- wzór osobowy o makrozasięgu, partnerski, negatywny, realny, utrwalany przez przymus
- wzór osobowy o makrozasięgu, partnerski, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się
- wzór osobowy o makrozasięgu, partnerski, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus
- wzór osobowy o makrozasięgu, zawodowy, pozytywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się
- wzór osobowy o makrozasięgu, zawodowy, pozytywny, realny, utrwalany przez przymus
- wzór osobowy o makrozasięgu, zawodowy, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się
- wzór osobowy o makrozasięgu, zawodowy, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus
- wzór osobowy o makrozasięgu, zawodowy, negatywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się
- wzór osobowy o makrozasięgu, zawodowy, negatywny, realny, utrwalany przez przymus
- wzór osobowy o makrozasięgu, zawodowy, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się
- wzór osobowy o makrozasięgu, zawodowy, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus
- wzór osobowy o makrozasięgu, rodzinny, pozytywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się
- wzór osobowy o mikrozasiegu, rodzinny, pozytywny, realny, utrwalany przez przymus
- wzór osobowy o mikrozasiegu, rodzinny, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się
- wzór osobowy o mikrozasiegu, rodzinny, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus
- wzór osobowy o mikrozasiegu, rodzinny, negatywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się
- wzór osobowy o mikrozasiegu, rodzinny, negatywny, realny, utrwalany przez przymus
- wzór osobowy o mikrozasiegu, rodzinny, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się
- wzór osobowy o mikrozasiegu, rodzinny, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus
- wzór osobowy o mikrozasiegu, edukacyjny, pozytywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się
- wzór osobowy o mikrozasiegu, edukacyjny, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się
- wzór osobowy o mikrozasiegu, edukacyjny, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus
- wzór osobowy o mikrozasiegu, edukacyjny, negatywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się

Rodzaj wzoru osobowego
<ul style="list-style-type: none"> • wzór osobowy o mikrozasiegu, edukacyjny, negatywny, realny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o mikrozasiegu, edukacyjny, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o mikrozasiegu, edukacyjny, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o mikrozasiegu, partnerski, pozytywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o mikrozasiegu, partnerski, pozytywny, realny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o mikrozasiegu, partnerski, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o mikrozasiegu, partnerski, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o mikrozasiegu, partnerski, negatywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o mikrozasiegu, partnerski, negatywny, realny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o mikrozasiegu, partnerski, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o mikrozasiegu, partnerski, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o mikrozasiegu, zawodowy, pozytywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o mikrozasiegu, zawodowy, pozytywny, realny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o mikrozasiegu, zawodowy, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o mikrozasiegu, zawodowy, pozytywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o mikrozasiegu, zawodowy, negatywny, realny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o mikrozasiegu, zawodowy, negatywny, realny, utrwalany przez przymus • wzór osobowy o mikrozasiegu, zawodowy, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez procesy społecznego uczenia się • wzór osobowy o mikrozasiegu, zawodowy, negatywny, fikcyjny, utrwalany przez przymus

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiona w powyższej tabeli klasyfikacja wzorów osobowych, odwołująca się do pięciu kryteriów ich podziału, świadczy o znacznej ich liczbie. Na funkcjonowanie jednostki w całym cyklu życia oddziałują zatem wzory przedstawiające odmienne, a niekiedy sprzeczne standardy.

3.1. Wzory o szerokim i wąskim zasięgu oddziaływania

Wzory osobowe występują w każdej grupie społecznej (Ossowska, 1992). Zasięg ich oddziaływania jest funkcją liczby osób uczestniczących w interakcjach, podczas których wzory oddziałują. Z tego względu można wyróżnić mały oraz duży zasięg oddziaływania wzoru. W pierwszym przypadku będą to wzory występujące w interakcjach dwuosobowych (intymnych i formalnych) oraz interakcjach w małych grupach społecznych (rodzina, klasa szkolna). Natomiast do wzorów o szerszym (społecznym) zasięgu zaliczyć można te, które występują w organizacjach czy w komunikacji masowej (za pośrednictwem mediów), również o charakterze międzynarodowym, czyli pomiędzy członkami różnych kultur.

Dla wzorów o małym zasięgu oddziaływania charakterystyczne są raczej bliskie relacje interpersonalne. Do kategorii tej należą wzory rodzinne, edukacyjne i partnerskie (por. rozdział 3.2). Występują one w relacji interpersonalnej, w której uczestniczy kilka osób lub grupa złożona ze znających się członków.

Wzór osobowy o szerokim zasięgu oddziaływania demonstrują z reguły osoby pełniące funkcje publiczne, takie jak prezydent, lider partyjny, zwierzchnik kościoła. Ich istnienie w świadomości zbiorowej jest wypadkową zasług nieprzeciętnej jednostki (która wyróżnia się troską o ponadjednostkowe dobro lub agresją) oraz społecznego zainteresowania postacią. Uznanie dla takiego wzoru oznacza, że zaspokaja on potrzeby wielu odbiorców. Świadczy też o dążeniach i wartościach wspólnoty.

Wzory o zasięgu społecznym (narodowe, historyczne) mogą być wyznaczone i propagowane przez grupę sprawującą władzę lub mogą kształtować się samoistnie, odpowiadając na oczekiwania ponadjednostkowe. Wojciech Misztal (2010) zalicza wzór osobowy do kategorii wzorów społecznych, które decydują o organizacji życia społecznego. Wzory wskazywane przez władzę (państwową, lokalną), nazywane przez Ziemińskiego (1996) oficjalnymi wzorami osobowymi, spotykają się ze społeczną reakcją uznania lub dezaprobaty ze względu na przymus. Dyskusyjny wydaje się stopień

uniwersalności wzorca. Czy o uniwersalności wzorca decyduje jego zasięg (powszechnie uznanie, w tym ponad- lub międzykulturowe), czy może funkcjonalność (wielofunkcyjność i siła oddziaływania)?

Wzory i wzorce osobowe spełniają rozliczne funkcje jednostkowe i społeczne. Na poziomie indywidualnym jest to przede wszystkim wpływ na utrwalanie zachowań oraz leżących u ich podłoża procesów poznawczo-afektywno-moralnych. Nadrzędnym społecznym efektem istnienia wzorów i wzorców jest kształtowanie postaw, wartości oraz regulowanie decyzji o zasięgu globalnym (państwowych, światowych). Wzory i wzorce o szerokim zasięgu oddziaływania (makrowzory, makrowzorcy) stanowią obiekt aspiracji członków grupy, zespala ją grupę, tworzą jej tożsamość. Wskazuje się, że wzorce osobowe, jako „wychowawczy nośnik etosowych wartości” (Kwiatkowski, 2013, s. 56) i „ponadczasowe normy gwarantujące ład społeczny, mają szansę stać się w miarę mocnymi filarami społeczeństwa, rękomią jego bezpieczeństwa i prawidłowego rozwoju” (ibid., s. 55).

Można też uznać, że o powszechności wzorca decyduje czas jego trwania (długa, historyczna perspektywa). Przyjmując taki punkt widzenia, można zauważyć wzory o różnym temporalnym zasięgu oddziaływania. Wzory o mikrozasiegu temporalnym wpływają na funkcjonowanie odbiorców w czasie teraźniejszym, bez większych konsekwencji dla przyszłej ich aktywności. Czas ich trwania jest krótki. Natomiast wzory o makrozasiegu temporalnym obejmują swym zasięgiem długi odcinek czasowy, nawet cały wiek czy epokę (np. wzór mędrca w starożytności, wzór rycerza w średniowieczu). O uniwersalności wzoru świadczy długotrwały charakter jego oddziaływania.

3.2. Wzory rodzinne, edukacyjne, partnerskie i zawodowe

Biorąc pod uwagę charakter relacji między wzorem osobowym a odbiorcą, można za Jánem Grácem (1996) wyróżnić takie rodzaje wzorców, jak rodzinne, edukacyjne, partnerskie i zawodowe. Każdy

z nich wyróżniają nie tylko odmienność wspomnianej relacji oraz (w przypadku niektórych) kierunek oddziaływania, ale także charakterystyczne właściwości, które poniżej opiszemy.

Do swoistych cech wzorów rodzinnych, reprezentowanych przede wszystkim przez wzory rodzicielskie, zalicza się: rozwojowość, przesunięcie, oczywistość i procesualność (Grác, 1996). Rozwojowość wzoru rodzicielskiego wiąże się z faktem długotrwałości jego wpływu (oddziałuje na dzieci około 50 lat). Inaczej prezentuje się wobec swojego dziecka rodzic, będąc młodym dorosłym, a inaczej na kolejnych etapach swojego cyklu życia – tj. w wieku średnim, okresie starzenia się i starości. Wspomniana cecha omawianego wzoru pozostaje w ścisłym powiązaniu z jego tzw. przesunięciem. Polega ono na tym, że rodzic jako nosiciel wzorca wyprzedza możliwości realizacji zachowań prezentowanych przez ten wzór w przybliżeniu o około 25 lat (w związku z różnicą wieku między dzieckiem a rodzicami wynoszącą najczęściej od 18 do 32 lat). Przesunięcie wiekowe oddziaływania wzoru rodzicielskiego rodzi szereg istotnych problemów towarzyszących dziecku (odbiorcy) przez cały czas obejmujący biodrom (cykl oddziaływania) rodzicielskiego wzoru, a także pewne korzyści.

Tak na przykład rodzic oddziałuje na dziecko znajdujące się przed okresem dojrzewania jako terażniejszy nosiciel wzoru, ale odwołujący się często do przeszłych (zaczerpniętych z przeszłości) wzorów postępowania, które charakteryzuje pośrednio, rekonstruując (opisując) swoje zachowania z wcześniejszego okresu życia („kiedy byłem taki jak ty, to...”). Z drugiej strony, zachowując się w określony sposób wobec dziecka, prezentuje się w terażniejszości, ale z przyszłymi wzorcami, ponieważ wzory prezentowane „tu i teraz” nie zawsze są możliwe do powielania przez odbiorcę – dziecko, od razu (wtedy, kiedy oddziałują); są one wykorzystywane później.

Pozytywny skutek wynikający z czasowego przesunięcia wzoru rodzicielskiego wiąże się z faktem, że działa on na potomka także wtedy, gdy jego nosiciel nie żyje. Na potomka oddziałuje wtedy nieobecny nosiciel wzoru, obejmujący przyszłe wzory zachowań,

a gdy potomek żyje dłużej niż jego rodzic – nieobecny nosiciel wzoru działa przeszłymi wzorami działania. Warto podkreślić, że w związku z cechą przesunięcia czasowego do wzorów rodzicielskich powraca się na ogół po 50 roku życia (Grác, 1996).

Sposób, w jaki dokonuje się ekspozycja (prezentowanie) rodzicielskiego wzoru, ujawnia jego kolejne swoiste cechy, jakimi są oczywistość i procesualność. Oczywistość wzorów rodzicielskich wiąże się z ich nieprzerwanym, bezpośrednim (niejako „na widowni”) oddziaływaniem, zwłaszcza we wczesnych fazach cyklu życia rodziny, kiedy dzieci mieszkają z rodzicami i stanowią nieodłączną część otoczenia rodziców. Rodzice (a także inni członkowie rodziny) są również wzorami, które charakteryzuje procesualność – ze względu na to, że dzieci mogą obserwować nie tylko wynik ich postępowania, ale także cały przebieg czynności, który go poprzedza. Wzory te są też przez to bardziej kompleksowe i jawniejsze.

Wzory edukacyjne według Jána Gráca (op. cit., s. 11) prezentowane są przez „specyficzną grupę ludzi, których osobisty przykład wpływa z ich roli wychowawczo-kształcącej”. Można do nich zaliczyć szeroko rozumianą grupę wychowawców, a więc: nauczycieli, mistrzów, instruktorów, trenerów, opiekunów rozmaitych kół zainteresowań. Mimo że najbardziej typowym przedstawicielem omawianego rodzaju wzorów osobowych jest nauczyciel, nie jest on dla dorastającej młodzieży atrakcyjnym wzorcem (Jurovsky, 1974, za: Grác, op. cit.). Przyczyny tego stanu rzeczy wiążą autorzy z kilkoma czynnikami, a zwłaszcza ze znacznym sfeminizowaniem wzoru nauczycielskiego – powodującym że uczniowie obu płci podlegają oddziaływaniu przede wszystkim jednego, żeńskiego modelu osobowego – oraz jego normatywnym charakterem.

Normatywność wzoru nauczycielskiego wiąże się z przypisywaniem mu standardu doskonałości, której oczekuje się w postępowaniu nauczyciela. Doskonałość nie jest dla odbiorcy – ucznia, pociągająca, a u nauczyciela prowadzi do błędnej „interioryzacji normatywów pedagogicznych” (Grác, op. cit., s. 13), której skutkiem jest tendencja do udawania doskonałości. Przejawia się ona w pozbawionej autentyczności sztuczności zachowania, ograniczającej wy-

chowawcze oddziaływanie osobowości nauczyciela. Stąd też atrakcyjnym dla ucznia wzorem osobowym byłby nie ten nauczyciel, który udaje doskonałość, ale taki, który podejmuje wysiłek samodoskonalenia się, pokonując własne niedostatki.

Wzory partnerskie łączy Grác (1996, s. 14) ze stosunkiem partnerstwa, rozumianym jako „stosunek dwóch albo więcej wzajemnie oddziałujących na siebie podmiotów, mających pewne cechy zewnętrzne (przypuszczalne) i wewnętrzne (wynikowe) jednakowe”. Najbardziej reprezentatywny dla omawianej grupy wzorów jest wynikający z sympatii stosunek przyjaźni, którego prostszą formę, charakterystyczną dla grup rówieśniczych, stanowi koleżeństwo. W literaturze wymienia się dwa istotne czynniki determinujące oddziaływanie przyjaciela jako wzoru osobowego i decydujące o jego swoistości:

- 1) wysokie zindywidualizowanie wzoru przyjaciela,
- 2) dwukierunkowość we wzajemnym oddziaływaniu przyjaciół jako wzorów.

Pierwszy z tych czynników wiąże się z trzema istotnymi aspektami:

- a) większa niż w przypadku wzorów rodzinnych i edukacyjnych możliwość wyboru przez odbiorcę; w odniesieniu do przyjaciela odbiorca może wybierać nie tylko wzór postępowania, ale także jego nosiciela, a wybory te nie wpływają z obiektywnie występujących zależności i związków (co zachodzi w przypadku wzorów rodzinnych i edukacyjnych – odbiorca może w tym zakresie wybrać tylko wzór postępowania, a nie jego nosiciela – rodziców i nauczycieli dziecko nie wybiera);
- b) podstawa selekcji wzoru przyjaciela jest relatywnie szersza niż w przypadku na przykład wzorów rodzicielskich, które mają najwęższą podstawę selekcji, sprowadzającą się zazwyczaj do liczby 2;
- c) zindywidualizowanie wzoru przyjaciela wiąże się też z większą niż w odniesieniu do innych wzorów dobrowolnością jego wyboru przez odbiorcę, co powoduje, że kiedy podlega on

wpływowi przyjaciela, nie ma poczucia, że się mu podporządkowuje.

Drugi czynnik, decydujący o swoistości oddziaływania wzoru przyjaciela, to dwukierunkowość (wzajemność) przejawiająca się w tym, że każdy z partnerów stanowi dla drugiego wzór i odbiorcę. Cecha ta nie charakteryzuje pozostałych rodzajów wzorów, w których zachodzi jednokierunkowe oddziaływanie: rodzic jest wzorem dla dziecka, nauczyciel i mistrz dla ucznia, ale nie odwrotnie.

Wzór przyjaciela może pełnić podwójną funkcję i występować w dwóch formach obejmujących wzór przyjaciela w roli (jako) sobowtóra (*homo ego*) oraz wzór przyjaciela w roli towarzysza (*hetero ego*). W tym pierwszym przypadku przyjaciele uświadamiają sobie to, co ich subiektywnie łączy, a ich osobowe wzory prowadzą do wzmacniania zachowania. Przyjacielski stosunek do postaci sobowtóra interpretuje się w oparciu o mechanizm identyfikacji. Wzór przyjaciela jako towarzysza opiera się na dostrzeganiu różnic, powodując, że w tym przypadku przyjaciele mogą wzbogacać się o nowe formy zachowań i cech, które ich różnicują, a ich wzajemne oddziaływanie dokonuje się dzięki mechanizmowi naśladownictwa.

Grupa wzorów zawodowych obejmuje oddziaływanie wzoru osobowego przedstawiciela określonego zawodu (mistrza) na odbiorcę – pracownika, zachodzące w relacji służbowej, o jednokierunkowym charakterze. Mają one według Gráca najszerszą podstawę selekcyjną, tzn. bardzo duży zakres możliwości wyboru.

Współczesne badania naukowe wskazują na istnienie związku między posiadaniem wzoru zawodowego w postaci mistrza (mentora) a funkcjonowaniem jednostki. Dorośli, którzy uczestniczyli w relacji z mentorem na początku kariery zawodowej, są bardziej skłonni do angażowania się później w te zadania, których realizowania nauczyli się od mistrza (Dohm i Cummings, 2003). Ponadto osoby takie ujawniają większe zadowolenie z osiągnięć zawodowych (Bozionelos, 2004). Posiadanie opiekuna wprowadzającego młodego człowieka w rolę zawodową ułatwia pracownikowi właściwe pełnienie tej roli (Manek, 2008).

3.3. Wzory pozytywne i negatywne

Wzory pozytywne uważane są za godne naśladowania, wzbudzają aprobatę. Występowanie pozytywnych wzorów o zasięgu makrosocjalnym uznawane jest za gwarancję lokalnego ładu, światowego pokoju i pomyślnego rozwoju. Wśród atrybutów wzoru pozytywnego wskazuje się wiarygodność wynikającą z zaplecza intelektualnego, samodyscyplinę, transgresyjność, mądrość oraz pryncypialność ideową (Kwiatkowski, 2013). Grzegorz Rydlewski (2004) identyfikuje kilka cech skutecznego działacza politycznego, które można odnieść do pozytywnego wzoru osobowego. Są to następujące predyspozycje: zdolność komunikacji, kompromisu, słuchania, wyciągania wniosków z błędów, nadawania kierunku działania oraz doboru czasu, sposobu i formy działania. Umożliwiają one realizowanie merytokracji, czyli systemu władzy (organizacji państwa, wspólnoty, firmy) w oparciu o kompetencje wynikające z edukacji i inteligencji. Pozytywny wzór osobowy jest zatem autorytetem i stanowi napęd cywilizacyjny. Natomiast naśladowanie wzorów negatywnych, nazywanych antywzorami lub złymi wzorami, uruchamia krytykę i dezaprobatę społeczną (Kwiatkowski, op. cit.). W tabeli 3.3 przedstawiono atrybuty oraz przykłady wzorów pozytywnych i negatywnych.

Pozytywne wzory i wzorce osobowe stanowią wartość społeczną. W efekcie ponadprzeciętnej aktywności stawanie się wzorem osobowym jest formą psychotransgresji (Kozielecki, 2002, 2004), która polega na świadomym i intencjonalnym podejmowaniu działań przekraczających granice symbolicznych, materialnych i społecznych osiągnięć jednostki. Działania takie, nazywane również działaniami typu „poza” lub transgresjami, pozwalają jednostce pełniej wykorzystać jej biologiczne i psychospołeczne możliwości. Wznosząc się na wyższy poziom działania, człowiek przekształca rzeczywistość. W przeciwieństwie do działań ochronnych (zachowawczych, rutynowych), służących przystosowaniu się i przetrwaniu, transgresje nie mają na celu utrzymania dotychczasowego stanu (posiadania, wiedzy, wartości). Ich celem jest zmiana, poznanie,

Tabela 3.3. Cechy pozytywnych i negatywnych wzorów osobowych

Wzór pozytywny	Wzór negatywny
Nastawienie allocentryczne – autentyczna troska o poprawę jakości życia całej społeczności.	Nastawienie egocentryczne – troska o jakość osobistego życia lub życia grupy.
Prezentowanie prawdziwych motywów.	Manipulacja.
Realne spostrzeganie rzeczywistości (myślenie racjonalne, dialektyczne).	Deficyt krytycznej oceny rzeczywistości (myślenie życzeniowe, dogmatyczne).
Rozwiązywanie problemów globalnych.	Generowanie konfliktów globalnych.
Realne kierowanie się wspólnym dobrem.	Falszywy wizerunek osoby dbającej o wspólne dobro.
Wierność wartościom uniwersalnym.	Negowanie uniwersalnych wartości lub naginanie zasad do potrzeb osobistych.
Synchronizowanie osobistych celów z celami ponadjednostkowymi.	Podporządkowanie celów ponadjednostkowych celom osobistym.
Na przykład Mahatma Gandhi, Jan Paweł II.	Na przykład Hitler, Stalin, Bin Laden.

Źródło: opracowanie własne.

zdobycie lub stworzenie nowych wartości, przekształcanie rzeczywistości, kreowanie nowych struktur społecznych, poznawczych i materialnych. Transgresjom towarzyszy pozytywne przesunięcie afektywne, czyli dominacja w regulacji zachowania emocji o dodatnim znaku (takich jak zadowolenie, radość, nadzieja, ciekawość, fascynacja, duma) nad emocjami negatywnymi.

Dla pozytywnych wzorów osobowych charakterystyczne są transgresje konstruktywne, polegające na wzroście lub budowaniu nowej jakości, służące innym ludziom i ewolucji kultury (np. poprawa systemu prawnego, tworzenie instytucji opieki społecznej). Mogą one występować w formie działań twórczych, ekspansywnych i innowacyjnych, które różnią się poziomem kreatywności. W największym stopniu oryginalne i przełamujące dotychczasowe granice osiągnięć są działania twórcze. Najmniej nowatorskie są działania ekspansywne. Trzeci typ transgresji, czynności innowa-

cyjne, polega na zastosowaniu wiedzy do poprawy jakości różnych aspektów życia. Nastawione są głównie na cele praktyczne, codzienne. Każda postać transgresji może być ukierunkowana „ku rzeczom”, „ku ludziom”, „ku symbolom” lub „ku sobie”.

Transgresja „ku rzeczom” wyraża działania praktyczne, skierowane na obiekty fizyczne. Jej celem jest poszerzenie stanu posiadania, również w wymiarze terytorialnym. Transgresja „ku ludziom” nastawiona jest na skutki interpersonalne. Może przejawiać się w postaci czynności afiliacyjnych i altruistycznych. Jej wyrazem są zachowania bezinteresowne. Ten rodzaj transgresji szczególnie koresponduje z pozytywnym wzorem osobowym. Działania skierowane „ku symbolom” odnoszą się natomiast do tworzenia nowych aktów myślowych, zdobywania wiedzy. Ostatnia kategoria transgresji – „ku sobie”, odnosi się do samodoskonalenia. Skoncentrowaniu na przekraczaniu granic własnych możliwości intelektualnych czy wolicjonalnych towarzyszy nadrzędny cel, jakim jest rozwój osobowy. Jednostka intencjonalnie angażuje się w działania, które wzbogacają jej doświadczenia, zwiększają jej siłę woli, kształtują osobowość. Odnosząc działania transgresyjne do wcześniej dokonanego podziału wzorów, można zauważyć, że transgresje osobiste (Kozielecki, 2002) czy psychologiczne (Kozielecki, 2004) występują w oddziaływaniu wzorów w małych grupach społecznych, natomiast dla oddziaływania wzoru o szerszym zasięgu typowe są transgresje o znaczeniu historycznym, które przekraczają granice dokonań społecznych.

Analogicznie do rodzajów transgresji (konstruktywne i destruktywne) można też wskazać wzory negatywne, których oddziaływanie ma charakter niekorzystny z punktu widzenia rozwoju jednostki. Ponadto negatywne wzory osobowe zagrażają wartościom społecznym. Ich występowanie wiąże się z walką o władzę poprzez manipulację, terrorem, destrukcją.

W kontekście prezentowanych rozważań powstaje pytanie, dlaczego ktoś staje się pozytywnym bądź negatywnym wzorem osobowym. Przyczyny tych procesów odnoszą się zarówno do funkcjonowania osób uznających wzór, samego modelu, jak i uwarun-

kowań społecznych. Można uznać, że wzór pozytywny wyróżnia agatokracja, rozumiana jako realne nastawienie i działanie na rzecz wspólnego dobra. Osoba pozostaje w świadomości odbiorców jako pozytywny wzór, ponieważ jest autentyczna, nie manipuluje, a identyfikacja z nią pozwala kształtować dojrzały styl funkcjonowania psychospołecznego. Jednostka, która stanowi wzór negatywny, kieruje się natomiast przede wszystkim dobrem własnym, ewentualnie swojej grupy. Nie toleruje słabości i wyróżnia się dogmatyzmem, autorytarnością, żądzą władzy oraz niechęcią czy wręcz wrogością wobec odmienności.

3.4. Wzory realne i fikcyjne

Wzór osobowy może stanowić obiektywny komponent życia społecznego jednostki, czyli istnieć w rzeczywistości realnej, lub mieć charakter wytworu intelektualnego autora powieści, filmu, przedstawienia teatralnego czy gry komputerowej. Percepcja zachowania modelu, zarówno realnego, jak i fikcyjnego, traktowana może być jako czynnik sprzyjający powstaniu wewnętrznych wzorców zachowania, czyli reprezentacji działań.

Problematyka wzorów i wzorców, które demonstrowane są w szeroko rozumianej sztuce, podejmowana była w polskiej psychologii w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku w kontekście wychowania estetycznego, które odwoływało się do koncepcji życia inspirowanego doświadczeniem estetycznym (Tyszkowa, 1977, 1979b, 1981; Tyszkowa i Żurakowski, 1984). Bohaterowie bajek, powieści, filmów czy przedstawień teatralnych wpisują się w doświadczenia dziecka zdobywane w tzw. wtórnej, czyli wyimaginowanej, fikcyjnej rzeczywistości, a wzory osobowe instruktora teatralnego i nauczyciela, odwołujących się do sztuki, kreują doświadczenia w rzeczywistości pierwotnej, czyli realnej (Bakiera, 2007a). Wzajemne dopełnianie się tych obszarów doświadczeń w rozwoju dziecka stanowi przestrzeń dla zaistnienia (oddziaływania) zróżnicowanych modeli.

Elżbieta Szol (1979), analizując proces identyfikowania się dziecka z bohaterem filmu, zwraca uwagę, że proces ten zachodzi wówczas, gdy istnieje równoważność stanów emocjonalnych odbiorcy i postaci ekranowej, która oznacza subiektywne poczucie tożsamości emocji odbiorcy i uczuć przypisywanych postaci filmowej. Na inną zależność zwraca uwagę Maria Tyszkowa (1979a), omawiając mechanizmy odbioru sztuki przez dzieci. Autorka zauważa asymetryczność tendencji identyfikacyjnych u dziewcząt i chłopców. Dziewczęta są skłonne do identyfikacji z modelem fikcyjnym na zasadzie heterofilii seksualnej, czyli z bohaterami płci przeciwnej, chłopcy natomiast przejawiają z reguły silny opór wobec identyfikowania się z postaciami żeńskimi. Tendencje te ujawniają się zarówno w odbiorze postaci w literaturze, teatrze, jak i filmie.

3.5. Wzory asymilowane dobrowolnie i narzucane

Proces naśladownictwa, modelowania i identyfikowania może mieć swoje źródła w wewnętrznych motywach odbiorcy wzoru, jak również może być sterowany przez model lub inne osoby regulujące procesy społeczne. Proporcjonalnie do stopnia demokratyzacji życia społecznego wzrasta stopień autonomizacji jednostki i maleje udział celowej propagandy kształtującej określone wzory, korzystne z punktu widzenia grupy (lub osoby) rządzącej. Z drugiej strony możliwości propagandy lansowanych przez władzę wzorów wzrastają znacząco wraz z rozwojem kinematografii i potencjału medialnego kształtowania wzorów osobowych oraz towarzyszących im idei. Autokratyczny sposób zarządzania społeczeństwem ujawnia dwojaką strukturę wzorów – deklarowane są oznaki przyjęcia wzoru (wzorów) narzucanego przez władzę przy jednoczesnym autentycznym uznawaniu wzorów przeciwstawnych, opozycyjnych.

Przyjmując za kryterium siłę oddziaływania wzoru i stopień jego przyswojenia, Aleksandra Jasińska-Kania i Renata Siemieńska (1978) wyróżniają cztery rodzaje wzorów osobowych, nawiązując

tym samym do typologii wartości odczuwanych, uznawanych, deklarowanych i realizowanych:

- 1) wzory propagowane – wzory rozpowszechniane za pośrednictwem środków masowego przekazu lub instytucji kulturalno-oświatowych w postaci dzieł artystycznych, norm moralnych, reguł prawnych czy idei światopoglądowych;
- 2) wzory akceptowane – wzory funkcjonujące w życiu społecznym, które są powszechnie uznawane lub ukrywane są nieprzychylnie postawy wobec nich;
- 3) wzory zinternalizowane – wzory przyjęte przez jednostkę jako źródło osobistej regulacji zachowania;
- 4) wzory realizowane – powtarzające się zachowania jednostki, niezależnie od tego, czy towarzyszy im świadomość powtarzalności i regularności owych zachowań.

Załamanie systemu totalitarnego w Polsce w drugiej połowie XX wieku wskazało konieczność zmiany istniejących oficjalnie wzorów osobowych związanych z marksistowską koncepcją klasy robotniczej. Okres przemian ustrojowych – którego ramy czasowe wyznaczają pierwsze wolne wybory parlamentarne w 1989 i przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku – cechuje duża różnorodność wzorów, będących wyrazem istnienia tradycyjnych idei zakorzenionych w kulturze chrześcijańskiej, idei związanych z rozwojem systemu kapitalistycznego, a także idei nawiązujących do systemu socjalistycznego. Zygmunt Ziemiński (1996, s. 9) uważa, że w okresie przemian obok postulowanych wzorów osobowych bazujących na rzetelności, uczciwości, dotrzymywaniu słowa, poczuciu odpowiedzialności i lojalności występował wzór człowieka, który spekuluje, wykorzystuje innych, który umie obchodzić prawo (bo nie zawsze jest mądre), wykręcać się od podatków (bo to biurokratyczny wyzysk), zwlekać z płatnościami (bo można na tym zarobić). Wydaje się, że okres ten – jak każdy przejściowy – obfitował we wzory typowe dla lat wcześniejszych i wzory kształtującej się nowej epoki.

Jak twierdzi Andrzej B. Kwiatkowski (2013, s. 15), „każdą pozostającą w normie intelektualnej (zdrową) osobowość można szla-

chetnie ukształtować". Taka wypowiedź wskazuje na intencjonalne kreowanie osobowości jednostki zgodnie z przyjętym wzorcem. Tymczasem procesy oddziaływania wzorów osobowych mogą przebiegać tak w sposób ukierunkowany, jak i spontaniczny, bez oczekiwanego, jasno określonego efektu końcowego.

Wyróżnione rodzaje wzorów wskazują, że w przypadku wzorów narzucanych inicjatywa dotycząca procesu asymilowania treści demonstrowanych przez model jest zewnętrzna wobec odbiorcy (istnieje presja, aby jednostka uznała określony model i go zinternalizowała), natomiast w przypadku wzorów asymilowanych dobrowolnie – źródło tego procesu leży po stronie odbiorcy (jednostka samodzielnie uznaje, kto jest dla niej modelem). W obu przypadkach odbiorca wzoru może być nieświadomy istniejących mechanizmów oddziaływania modeli.

Rola wzorów osobowych na różnych etapach rozwoju jednostki

Wprowadzenie

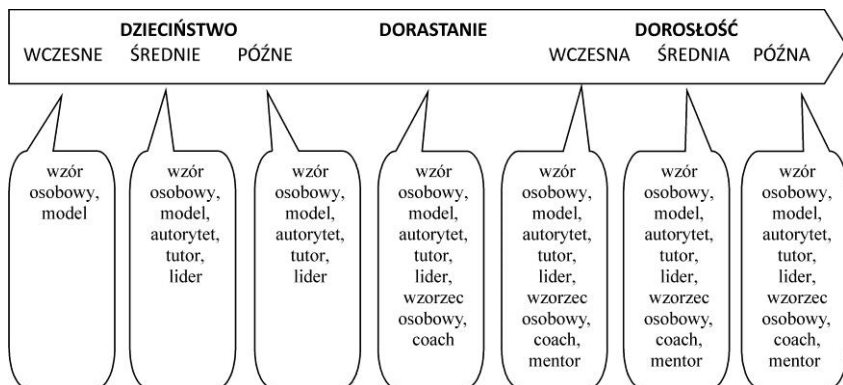
W kolejnych stadiach rozwoju psychicznego jednostki osoby znaczące, w tym wzory osobowe, kształtują jej właściwości psychiczne.

We wczesnym dzieciństwie podstawowymi modelami są rodzice (opiekunowie). W okresie średniego dzieciństwa, wraz z rozwojem zabaw zespołowych, w relacjach społecznych może wystąpić nowa postać osoby znaczącej, którą jest lider, a w późnym dzieciństwie, głównie z powodu interakcji z nauczycielami, autorytet rodziców dopełniają wychowawcy. W okresie tym zachowanie dziecka może podlegać wpływowi wzorów reprezentowanych również przez postacie fikcyjne (bohaterów bajek, filmów, opowiadań) oraz postacie kreujące postawy konsumpcyjne. Są nimi także trendsettery. W adolescencji, z racji kształtującej się zdolności do myślenia formalnego, następuje regulacja aktywności nastolatka przez obiekty abstrakcyjne. Pojawia się nowa figura, jaką jest wzorzec osobowy, będący uogólnieniem cech osób istniejących realnie lub fikcyjnie. Relacje z osobami znaczącymi są istotne wówczas przede wszystkim ze względu na rozwijającą się tożsamość nastolatka. W dorosłości występują wszystkie rodzaje osób znaczących, choć ich wpływ dokonuje się w kontekście odmiennych rozwojowo doświadczeń. Osobą znaczącą może być wówczas współmałżonek, partner życiowy, przyjaciel, przełożony w pracy. Na rysunku 4.1 przedsta-

wiono osoby znaczące z zaznaczeniem stadium rozwojowego, w którym ich oddziaływanie występuje.

Wzory osobowe kształtują indywidualne systemy znaczeń i zasad postępowania. Wzór pozytywny staje się jednocześnie źródłem doskonalenia jednostki. W przypadku naśladowania wzoru negatywnego nobilitacji w subkulturze nie towarzyszy powszechne uznanie społeczne. Heliodor Muszyński (1974) wyróżnia trzy zasadnicze funkcje, jakie pełnią wzory i wzorce osobowe: funkcja wychowawcza, funkcja dostosowawcza i społeczno-rozwojowa. Funkcja wychowawcza wzoru osobowego odnosi się do formowania osoby niedojrzałej psychospołecznie. Funkcję dostosowawczą wyznacza skłonność jednostki do naśladowania wzoru. Trzecia funkcja dotyczy wpływu wzorów i wzorców (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) na funkcjonowanie grupy czy zbiorowości społecznej. Pełnią one przede wszystkim rolę stabilizatorów, wprowadzając ład w relacjach społecznych.

Wzory osobowe w rozwoju jednostki mają kluczowe znaczenie dla kształtowania dojrzałości psychospołecznej. Mówi się o paradoksie autorytetu, gdyż pierwotne podporządkowanie implikuje



Rys. 4.1. Oddziaływanie osób znaczących w poszczególnych okresach rozwoju jednostki

Źródło: opracowanie własne.

autonomię jednostki w okresach późniejszych – „pierwotny związek podporządkowania, zależności i posłuszeństwa, pozwala wspiąć się na wyższe poziomy wolności osobistej” (Krajewska, 2013, s. 121). Interioryzacja zasad i nastawień głoszonych przez autorytet umożliwia nabywanie zdolności do krytycznego odnoszenia się do wpływów społecznych (Witkowski, 2008).

Osoby znaczące, w tym wzory i osoby uosabiające autorytet w okresie dzieciństwa i dorastania, zapewniają przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa i opiekę. Obawa przed utratą pomocy, uzależniająca dziecko od dorosłych, reguluje jego zachowanie. Przede wszystkim jest podstawą posłuszeństwa dziecka. Sposób odnoszenia się człowieka dorosłego do osób znaczących w hierarchii społecznej warunkowany jest między innymi rolą odgrywaną w wychowaniu przez autorytet, który różnicuje styl relacji wychowawca-wychowanek. Wymaganie bezwzględnego posłuszeństwa w wychowaniu (zarówno w rodzinie, jak i w szkole) lub permissywna dyscyplina oznaczająca *de facto* brak wymagań, w tym również podporządkowania się zasadom współżycia społecznego, implikuje kontestację autorytetów w dorosłości. Lech Witkowski (op. cit., s. 46–47), nawiązując do Eriksonowskiego modelu rozwoju tożsamości, omawia stosunek jednostki do autorytetu w kolejnych fazach rozwojowych, uznając go za źródło:

- 1) poczucia bezpieczeństwa i ufności,
- 2) wsparcia dla pragnienia manifestowania woli,
- 3) emanacji impulsów do ożywiania wyobraźni,
- 4) generatora podziwu wobec kompetencji jako podstawy do naśladowania w sytuacji zadaniowej,
- 5) odniesienia dla pragnienia wierności,
- 6) gwarancji siły samoograniczenia się w zakresie presji świata,
- 7) emanacji postawy twórczej, niezależnej od walki o doraźne uznanie,
- 8) mądrości egzystencjalnej, w tym zdolności do wiary w transcendentny sens życia.

Podjętą przez Witkowskiego próbę ulokowania wzoru osobowego w kontekście teorii Eriksona (2002) wraz z cechami funkcjo-

nowania autorytetu wobec rozwijającej się jednostki przedstawiono w tabeli 4.1.

Wpływ osób znaczących na kształtowanie osobowości dziecka i nastolatka dokonuje się w sposób niezamierzony oraz za pośrednictwem intencjonalnej pracy wychowawczej. Rozróżnienie takie jest konsekwencją przyjęcia wąskiej definicji wychowania jako świadomej aktywności dorosłych, której celem jest wspieranie rozwoju dziecka i kształtowanie jego dojrzałości osobowej. Zgodnie z takim ujęciem oddziaływanie osób znaczących, dokonujące się w sposób nieintencjonalny (mimowolne demonstrowanie wzorów zachowań, w tym również takich, które nie sprzyjają zmianom w rozwoju psychicznym dziecka), nie zawsze ma walor wychowawczy. Następuje ono również bez intencji wychowania, czyli bez intencji wywierania na dziecko pozytywnego rozwojowo wpływu. Oddziaływanie dorosłych może bowiem polegać na demonstrowaniu przez nich negatywnych wzorów zachowań czy destruktywnych zasad (por. rozdział 3.3). Natomiast wpływ rodziców i nauczycieli (oraz innych osób znaczących) jako wzorów osobowych w aktywności wychowawczej (w przedstawionym rozumieniu) zwraca uwagę na ukierunkowanie działań dorosłych. Wówczas mogą oni odwoływać się do wzorów (przykładów) przejawianych przez inne osoby lub – mając świadomość bycia wzorem dla dziecka – demonstrować takie wzory, które są pożądane wychowawczo.

Znaczącą rolę wzorów osobowych (modeli) i siłę oddziaływania przez osobisty przykład w kształceniu osobowości jednostki, podkreślają przez dawniejszych badaczy (Gurycka, 1979; Tyszkowa, 2009; Ziemska, 1977), dostrzegają także badacze współcześni. Katarzyna Olbrycht (2014), analizując metodę przykładu jako jedną z najważniejszych metod wychowawczych, zwraca uwagę na dwa rodzaje wpływu osobistego rodziców (i innych wychowawców). Pierwszy odnosi się do przykładów podawanych (podsuwanych) przez rodziców w ramach procesu wychowawczego, drugi natomiast dotyczy oddziaływania rodziców jako przykładów, co stanowi najbardziej naturalny sposób modelowania zachowań dziecka. Autorka podkreśla, że dążenie rodziców do wywoływania i utrwalania

Tabela 4.1. Eriksonowski model rozwoju i jego odniesienie do wzorów osobowych

Stadium rozwojowe ¹	Kryzys normatywny ¹	Formuła tożsamości ¹	Funkcjonowanie autorytetu – narracja jednostki ²	Główna rola wzoru osobowego ³
Okres niemowlęcy	Podstawowa ufność a podstawowa nieufność	<i>Jestem nadzieją, jaką mam i daję</i>	<i>On/ona przywraca mi, dając nadzieję, swoją gotowość do otwarcia na mnie</i>	Źródło bezpieczeństwa i ufności w przewidywalne otoczenie w przyszłości Wzór do naśladowania ruchów manualnych, gestów i zwrotów w komunikacji interpersonalnej
Wczesne dzieciństwo	Autonomia a wstyd i zwątpienie	<i>Jestem tym, co wyraża moja wolna wola</i>	<i>Chciałbym tak jak on/ona umieć postawić na swoim i powiedzieć bez lęku, czego chcę</i>	Wzór konkretnych reakcji wobec osób i przedmiotów (naśladowanie) Wyznaczanie granic zachowania
Wiek zabawy	Inicjatywa a poczucie winy	<i>Jestem tym, kogo umiem sobie wyobrazić jako siebie</i>	<i>Zaskakuje mnie i fascynuje to, co on/ona opowiada, i jak widzi świat niedostępny dla mnie</i>	Opis rzeczywistości Pokazanie sposobów eksplorowania rzeczywistości (naśladowanie i modelowanie)
Wiek szkolny	Pracowitość a poczucie niższości	<i>Jestem tym, czego mogę się nauczyć i co mogę wprawić w działanie</i>	<i>Chciałbym umieć tyle, co on/ona, by sobie też tak radzić</i>	Wyznaczanie standardów wykonania zadań zewnętrznych Model uruchamiający naśladowanie, modelowanie i identyfikację
Wiek dojrzewania	Tożsamość a dyfuzja tożsamości	–	<i>Będąc z nim/nią czuję się wyróżniony, dając mi bowiem siłę organizującą myślenie o sobie z nim/nią w centrum</i>	Model identyfikacyjny oraz antywzór (odrzućcie identyfikacji w budowaniu tożsamości)

Wczesna dorosłość	Intymność a izolacja	<i>Jesteśmy tym, co kochamy</i>	<i>Tworzy mi świat namiętnego zadomowienia, dając poczucie wspólnoty</i>	Określanie wartości w systemie znaczeń osobistych Wyznaczanie standardów wykonania zadań osobistych
Dorosłość	Generatywność a stagnacja	<i>Jestem tym, komu daję życie i zapewniam opiekę (za: Szczukiwicz, 1998)</i>	<i>Jest dla mnie autorytetem, bo sam nie potrzebuję autorytetu</i>	Źródło znaczeń w interpretacji rzeczywistości
Starość	Integracja a rozpacz	<i>Jestem tym, co przetrwa ze mnie</i>	<i>Podniósł się zawsze z upadku do życia</i>	Impuls do nadawania sensu zdarzeniom i całemu życiu

Źródło: 1. Erikson, 1968; 2. Witkowski, 2008, s. 46–47; 3. opracowanie własne.

określonych zachowań u dziecka wymaga, aby te zachowania były demonstrowane przez dorosłych w sposób czytelny i konsekwentny.

Celem wychowania, będącego nieodłącznym składnikiem społecznej formy życia człowieka (Konarzewski, 1982), jest pomoc dziecku w osiągnięciu coraz wyższych poziomów rozwoju psychospołecznego (Debesse, 1996; Śliwerski, 2010) czy szerzej – jak to ujmuje Stanisław Dobrowolski (1948) – kształtowanie dobra. Lawrence Kohlberg i Rochelle Mayer (1990) zwracają uwagę, że celem oddziaływań wychowawczych nie jest dowolna zmiana zachowania dziecka, lecz zmiana w kierunku osiągnięcia przez nie najwyższych stadiów rozwojowych.

Natomiast zgodnie z szerokim ujęciem wychowania stanowi ono całość procesów i oddziaływań występujących między dwiema osobami (por. Kielar-Turska, 2003). Komponentem wychowania są w tym podejściu również działania przypadkowe, spontaniczne i niezorganizowane. Procesy społecznego uczenia się, uaktywniane nieintencjonalnie przez wzory osobowe, stanowiłyby – zgodnie z tym stanowiskiem – wychowawczy aspekt aktywności dorosłych. Na wąski i szeroki zakres definicji wychowania zwraca również uwagę Teresa Rostowska (2006), uznając świadomość i zamiar jako cechy wychowania w wąskim ujęciu oraz nieświadomość i brak zamiaru wprowadzania zmian w zachowaniu wychowanka jako atrybuty wychowania w szerokim ujęciu.

Wydaje się jednak, że na wychowanie nie składa się ogół dowolnych oddziaływań interpersonalnych (w takim rozumieniu byłoby ono synonimem wpływu społecznego), lecz działania intencjonalne, nastawione na konstruktywny cel. O wychowaniu nie świadczy fakt dowolnej obecności wychowawcy, a określone jego zachowanie – takie, które stymuluje rozwój wychowanka. Wychowanie w wąskim rozumieniu stanowi zorganizowany zespół działań podejmowanych przez wychowawcę w konkretnym celu, którym jest pożądana i trwała zmiana osobowości wychowanka (Nowak, 2008), wyrażająca aktualizowanie jego potencjału rozwojowego.

Oddziaływanie wzorów osobowych następuje w całym cyklu życia jednostki, jednak ich siła i rodzaj ma szczególne znaczenie w fazach przed dorosłością, w których następuje rozwój podstawowych cech osobowości, a przede wszystkim kształtuje się tożsamość jednostki. Zwraca się uwagę, że „jednym z podstawowych zadań wychowania jest wspieranie młodych ludzi w rozwijaniu osobowości, poszukiwaniu własnej tożsamości oraz budowaniu systemu wartości, którym będą się w życiu kierować. Do osiągnięcia tych celów młodym ludziom potrzebne są autorytety i wzory osobowe” (Spychalska, 2012, s. 85).

4.1. Oddziaływanie wzorów osobowych na wczesnych etapach cyklu życia

4.1.1. Rodzicielskie wzory osobowe i ich znaczenie

Rodzicielskie wzory osobowe stanowią prototyp działań niezbędny dla kształtowania schematów poznawczych, emocjonalnych oraz komunikacyjnych u dziecka, które powstają w specyficznym kontekście określonym przez zależność dziecka od rodziców.

Spośród procesów społecznego uczenia się w dzieciństwie dominuje naśladownictwo. Jak pisze Elizabeth B. Hurlock (1985, s. 51), „dzieci są naśladowcami”. Kopiowanie ruchów, dźwięków, gestów stanowi podstawę nabywania środków umożliwiających komunikowanie interpersonalne, a tym samym sprawne funkcjonowanie społeczne. Dzieci naśladową przede wszystkim zachowanie modeli bezpośrednio obserwowanych (por. rozdział 2.1.1). Pierwsze reakcje naśladowcze mają charakter odruchowy i stanowią zmysłowo-ruchową prefigurację reprezentacji, która jest formą reprezentacji w działaniach bezpośrednich (Piaget, 1966). Od drugiego roku życia dziecka naśladownictwo nieświadome, automatyczne stopniowo przekształca się w reakcje odróżnicowane (odroczone), występujące także w sytuacji braku bezpośredniej obecności modelu.

Im bardziej stabilne i spójne są wzory demonstrowane dziecku przez rodziców, tym głębsze występują efekty modelowania (Olbrycht, 2014). Ponadto zaznacza się tendencja do szczególnego oddziaływania modeli podobnych do bliskich osób znaczących (najpierw rodziców, opiekunów, a następnie rówieśników). Możliwość obserwowania modelu przez dłuższy czas w znanych dziecku sytuacjach intensyfikuje efekty modelowania i wywoływania (Bandura, 1985; por. rozdział 2.1.2).

Rozwój psychospołeczny w dzieciństwie następuje pod silnym wpływem rodziców. Badania wskazują na „niepowtarzalność roli relacji zarówno z ojcem, jak i z matką dla prawidłowego rozwoju dziecka” (Czerederecka, 2010, s. 36). Rodzice stanowią pierwsze i najważniejsze wzory osobowe, których intensywność oddziaływania różnicowana jest przez stopień bliskości z dzieckiem oraz spstrzeganą przez nie skuteczność zachowań rodziców (Bakiera, 2013b). Naśladowane są przede wszystkim te działania, które dziecko odbiera jako skuteczne i nagradzane społecznie.

Maria Tyszkowa (2009) podkreśla znaczenie osobowości rodziców jako wzorów. Zdaniem autorki osobowość rodziców wpływa na rozwój dziecka jako:

- 1) model,
- 2) nosiciel standardów i ważny czynnik świadomie tworzonych sytuacji i oddziaływań wychowawczych,
- 3) psychologiczny kontekst ideałów i standardów wychowawczych.

Oddziaływanie rodziców w okresie dzieciństwa rozpoczyna wielowymiarowy proces socjalizacji i wychowania. Organizowanie wychowania przez rodziców związane jest ze świadomością celów, do których zrealizowania dąży dorosły. Wychowanie cechują działania o dualistycznej strukturze celów. Z jednej strony są to cele bliskie, związane z pojawiającymi się codziennymi sytuacjami, a z drugiej cele dalekie, ukierunkowane na trwałe rezultaty wychowawcze. Oddziaływanie rodzicielskich wzorów osobowych wiąże się z trwałymi efektami wychowania.

Świadomość, intencjonalność i celowość podejmowanych działań to atrybuty aktywności wychowawczej rodziców (w przyjętym przez nas wąskim rozumieniu wychowania). Spośród innych działań człowieka dorosłego wyróżnia ją ponadto procesualność, długo-trwałość, złożoność, relatywność i interakcyjność (Łobocki, 1999). O procesualności wychowania świadczy jego zmieniające się w czasie trwanie, przeciwstawiane stanowi i niezmienności. Wychowanie rodzicielskie jest długotrwałym procesem oddziaływania matki/ojca na zachowanie i psychikę dziecka. Na złożoność i relatywność wychowania wskazują wzajemne oddziaływania środowisk, w których funkcjonuje dziecko (rodzina, szkoła, rówieśnicy), oraz innych czynników modyfikujących proces wychowania, takich jak dominujący w danej kulturze system norm i wartości, wpływ mediów, kompetencje wychowawcze rodziców. Interakcyjność w wychowaniu oznacza, że dokonuje się ono w kolejnych aktach interakcji, bazujących na komunikacji interpersonalnej (Tyszkowa, 2009). Wieloaspektowa wymiana między wychowawcą a wychowankiem przyjmuje postać sprzężeń zwrotnych. Dziecko nie jest wyłącznie odbiorcą, a dorosły nie jest wyłącznie nadawcą komunikatów. Zachodzące między nimi zależności dynamizują układ pozycji interakcyjnych. Jak zaznacza Masud Houghughy (2004, s. 6), „dzieci nie są po prostu biernymi odbiorcami praktyk wychowawczych. One aktywnie kształtują zachowania rodziców wobec siebie”.

Oddziaływanie rodziców jako wzorów osobowych, które uruchamia naśladownictwo, modelowanie i identyfikowanie się dziecka z matką i ojcem, nie dokonuje się w sposób wyabstrahowany. Wzory funkcjonują w kontekście złożonego układu interakcji. Można je odnieść do szerszego tła, jakim są postawy rodzicielskie, rozumiane jako trwała i nabyta skłonność do ustosunkowania się wobec dziecka, obejmująca aspekt poznawczo-dążeńiowo-afektywny ukierunkowujący zachowanie rodziców (Ziemska, 2009). Postawy rodziców wobec dziecka są rezultatem złożonych czynników interakcyjnych, zależą również od zachowania dziecka. Badania wskazują, że centralnym elementem postaw matek jest ładunek emocjonalny, natomiast w postawach ojców dominuje komponent

behawioralny (Belogaj i Morozova, 2008). Można zatem sądzić, że wzory rodzicielskie przekazywane są w kontekście odmiennych treści - z dominantą emocji w przypadku matek i konkretnych zachowań w przypadku ojców.

Mieczysław Plopa (2008) zwraca uwagę, że pozytywne działania rodzicielskie zawsze wyrażają jakąś formę miłości i akceptacji. Rodzice traktują wówczas dziecko z szacunkiem, są wspierający i wrażliwi na jego potrzeby, przez co stwarzają warunki dla poczucia bezpieczeństwa oraz ufności wobec innych osób i sytuacji. Demonstrują zachowania konstruktywne zarówno z punktu widzenia rozwoju psychicznego dziecka, jak i jego funkcjonowania interpersonalnego.

Szczególną uwagę należy zwrócić na negatywne zachowanie rodziców jako osób znaczących, ponieważ ich wpływ na rozwój dziecka jest zasadniczy. Negatywne postawy rodziców wyrażają skłonność do niewłaściwych, opóźnionych czy niespójnych reakcji wobec dziecka. Maria Braun-Gałkowska (1986) twierdzi, że dla rozwoju dziecka niekorzystne są przejawiane przez rodziców postawy skrajne, czyli brak umiaru wychowawczego w zakresie bliskości, pomocy, swobody i wymagań stawianych dziecku. Mieczysław Plopa (op. cit.) zauważa, że negatywne działania rodzicielskie stanowią kombinację odrzucenia i nadmiernej kontroli czy nadmiernego ochraniania. Jak podkreśla z kolei Diana Baumrind (2005), zarówno autorytarna kontrola, jak i permissywny brak kontroli jest wyrazem nieprawidłowego zachowania rodziców. Jay Frankeł (2004) zwraca uwagę, że traumatyczne doświadczenia dziecka w kontakcie z rodzicami (np. okrucieństwo kierowane pod jego adresem) skutkują identyfikacją z agresywnymi rodzicami lub wyzwalają zgeneralizowaną nieufność wobec ludzi i przyjęcie roli ofiary w relacjach interpersonalnych.

Styl funkcjonowania rodziców, który zagraża rozwojowi dziecka, można określić rodzicielstwem awersyjnym (Bakiera, 2016). Cechują go trudności w prawidłowym pełnieniu roli wynikające z negatywnej postawy wobec rodzicielstwa lub negatywnej postawy rodzicielskiej. W obu przypadkach efektem jest stwarzanie ta-

kich warunków dla funkcjonowania dziecka, które ograniczają, a nawet zaburzają jego rozwój psychospołeczny. Dotyczy to przede wszystkim wszelkich form przemocy wobec dziecka. Negatywne konsekwencje krzywdzenia dziecka nie zmieniają nastawienia rodziców, którzy uważają, że na przykład bicie dziecka czyni je bardziej odpornym i silniejszym psychicznie (Forward, 1996). Rodzicielstwo awersyjne może przyjąć postać trwale negatywnych postaw wychowawczych, nadzaangażowania, parentyfikacji lub przemocy wobec dziecka (więcej: Bakiera, 2016).

Rodzice stanowią główne modele uruchamiające proces naśladowania, modelowania i identyfikacji. Dziecko naśladuje zarówno behawioralne aspekty funkcjonowania rodziców, jak i wewnętrzne standardy aktywności (Harwas-Napierała, 1995, 2010). Oddziaływanie wzoru rodzica nie zawęża się wyłącznie do aktualnych interakcji z dzieckiem, a dotyczy również sytuacji odległych w czasie, co Ján Grác (1990) nazywa przesunięciem wzoru w czasie, typowym wyłącznie dla wzorów rodzicielskich (por. rozdział 3.2). Wpływ modeli matki i ojca ma charakter ponadczasowy, następuje poza bezpośrednim kontaktem, również po śmierci rodzica, czyli dokonuje się poprzez odniesienie do wspomnień autobiograficznych. Modele rodziców stanowią podstawowe, ale nie jedyne modele osobowe. Sposób ich funkcjonowania tworzy fundament socjalizacji pozarodzinnej, a wpływ wzorów spoza środowiska rodzinnego dokonuje się za pośrednictwem schematów uformowanych głównie na skutek znaczącego wpływu rodziców.

4.1.2. Rodzice jako wzory osobowe we wczesnym, średnim i późnym dzieciństwie

W okresie niemowlęcym i ponimowlęcym (czyli w pierwszych trzech latach życia dziecka) powtarzające się zachowanie rodziców (i innych opiekunów) jest bazą formowania się schematów działań, które Jean Piaget (2006) nazywa strukturami poznawczymi dziecka. Pierwotne reakcje okrężne, czyli w terminologii Piageta przypad-

kowe ruchy, których powtarzanie sprawia dziecku przyjemność (np. ssanie kciuka), stopniowo przekształcają się w schematy czynnościowo-ruchowe. W ich genezie istotne znacznie ma zachowanie modela. Wprawdzie dziecko eksperymentuje podczas wywoływania określonych efektów własnych ruchów, ale spostrzegając opiekuna, naśladuje również jego zachowanie. Poprzez powtarzanie serii ruchów dziecko odtwarza ciekawe dla niego zachowanie, a spostrzegane zachowanie rodziców stanowi model kształtujących się schematów poznawczych. Tak kształtują się gesty, które odczytywane przez dorosłego stają się środkiem komunikacji interpersonalnej (Wygotski, 1971).

Również w zakresie nabywania mowy kluczowe znaczenie mają wzory wypowiedzi rodziców. Jerome S. Bruner (za: Schaffer, 2010), który opracował koncepcję systemu wsparcia przyswajania języka przez socjalizację, zwraca uwagę, że dorośli pomagają dziecku w nabywaniu mowy. Dziecko, które zaczyna używać języka, jest silnie nastawione na wykonywanie lub komentowanie czynności podejmowanych wspólnie z kimś innym. W pierwszych latach jego życia najczęściej są to rodzice. Kontakt interpersonalny ma decydujące znaczenie w opanowywaniu mowy. Bruner zauważył ponadto, że dorośli stosują rozmaite techniki w celu ułatwienia dzieciom przyswojenia języka. W stosunku do prób używania słów przez dziecko stosują wrażliwy i akceptujący styl swojej mowy, co zostało nazwane mową matczyną lub mową kierowaną do dziecka. Charakteryzuje ją wyższy ton głosu osoby dorosłej, wolniejsze tempo mówienia, krótkość wypowiedzi, odniesienie do aktualnej sytuacji czy powtarzanie wypowiedzi dziecka. Cechy te powodują, że wypowiedzi rodziców kierowane do dziecka bardziej przyciągają jego uwagę niż wypowiedzi skierowane do dorosłych. Cechy mowy dorosłych do dziecka obejmują fonologię (np. wyższy ton), semantykę (np. odniesienie do aktualnej sytuacji), składnię (np. krótkie wypowiedzi) i pragmatykę (np. więcej poleceń), co znacząco ją różni od rozmów występujących między dorosłymi. Rodzice dostarczają zatem narzędzi językowych, które pomagają dziecku budować słownik, a tym samym opisywać zdarzenia i myśleć o nich. Zakres słownika

i rodzaj słów stosowanych przez dziecko w okresie wczesnego dzieciństwa w znacznym stopniu odzwierciedlają mowę rodziców.

Rodzice przedstawiają w tym okresie również wzór zachowań, które nabywane przez dziecko mogą stać się w przyszłości dominującą formą ekspresji emocjonalnej. Przy czym początkowo dziecko reguluje emocje głównie za pośrednictwem aktywności rodziców (opiekunów). L. Alan Sroufe (2005) na przykład zaznacza, że regulacja afektywna we wczesnym dzieciństwie przyjmuje postać diadyczną. W pierwszych miesiącach życia dziecka kontrola impulsów, redukcja napięcia i ekspresja emocjonalna dokonują się przy udziale opiekuna. Jego zdolność do prawidłowego odczytywania komunikatów dziecka, ich rozróżniania i adekwatnego reagowania umożliwia redukcję pobudzenia. Oznacza to, że utrzymanie i przywracanie równowagi emocjonalnej następuje poprzez responsywne reakcje opiekuna. Uznaje się nawet, iż jakość diadycznej regulacji emocji determinuje późniejsze funkcjonowanie emocjonalne jednostki (Czub, 2003). Podkreśla się też, że rodzina jest pierwszym środowiskiem nabywania przez dziecko wiedzy o emocjach (Schaffer, 2014). Rodzice mają fundamentalne znaczenie w „organizowaniu źródeł uczuć rozwojowo korzystnych, usuwaniu niekorzystnych i niedopuszczaniu do pojawienia się nieadekwatnych reakcji zarówno na pierwszy typ źródeł uczuć, jak i na drugi” (Gerstmann, 1986, s. 53).

W okresie średniego dzieciństwa, nazywanego również wiekiem przedszkolnym, zachowanie rodziców stanowi wzór różnicującego się systemu reakcji behawioralnych, a także kształtujących się wewnętrznych standardów regulacji zachowania. W okresie tym, w większym stopniu niż we wczesnym dzieciństwie, następują procesy modelowania i identyfikacji dziecka z rodzicami (por. rozdział 2.1). Oddziałują one na procesy poznawcze i emocjonalne dziecka, a także na zmiany w rozwoju moralnym.

W zakresie funkcjonowania intelektualnego rodzice stanowią przede wszystkim modele dla kategoryzowania rzeczywistości i tworzenia wyobrażeń wyjaśniających jej zmienność, zarówno w wymiarze społecznym, jak i fizycznym (komentarze rodziców

dotyczące aktywności innych osób oraz zdarzeń). Ich komunikaty wpisują się w prelogiczny sposób rozumienia świata, typowy dla dziecka przedszkolnego (Piaget, 2006). Stanowią dopełnienie dziecięcego finalizmu (wobec trudności w myśleniu przyczynowo-skutkowym dzieci uznają, że wszystko ma swój cel), transdukcji (tworzenie związków między zdarzeniami, między którymi nie występują zależności przyczynowo-skutkowe) czy animizmu (ożywianie nieożywionych aspektów otoczenia). Te i wiele innych cech intuicyjnej inteligencji dziecka zmieniają się w kierunku rozumowania logicznego między innymi pod wpływem objaśnień rodziców, które stanowią prototyp myślenia dziecka w kolejnej fazie rozwojowej.

Badania wskazują, że zachowanie rodziców wpływa również na sposób organizowania wspomnień dziecięcych. Rodzice, którzy wspominają przeszłość ze szczegółami, zachęcając przy tym dziecko do zadawania pytań (rodzice wysoce elaboratywni), stanowią model porządkowania wspomnień i korzystania z nich w doświadczeniu osobistym dziecka (Hudson, 1990, za: Schaffer, 2014). Dzieci rodziców wysoce elaboratywnych, czyli często i szerzej mówiących o przeszłości, chętnie korzystają ze wspomnień i wykazują zainteresowanie przeszłością.

Oddziaływanie wzorów rodzicielskich na sferę emocjonalną dziecka przedszkolnego dotyczy przede wszystkim ekspresji emocji, zdolności dostrzegania cudzych emocji i ich nazywania oraz identyfikowania osobistych przeżyć afektywnych. Emocjonalność dziecka w tym okresie podlega socjalizacji, której ważnym autorem są rodzice. Reakcje rodziców na to, jak dziecko okazuje emocje, kształtują właściwe (aprobowane społecznie) sposoby wyrażania stanów emocjonalnych. Dominowanie określonego typu ekspresji emocjonalnej w życiu dziecka jest efektem naśladowania zachowań rodziców, modelowania przez nich wewnętrznych standardów regulacji afektywnej oraz trenowania, rozumianego jako bezpośrednie instrukcje wydawane dziecku przez rodziców, na przykład w postaci zwrotów: „chłopaki nie płaczą”, „nie płacz, nic się nie stało”, „uśmiechnij się”. Kontakt z rodzicami i obserwowanie ich zachowania w sytuacjach o różnym zabarwieniu afektywnym uczy

dziecko rozpoznawania emocji innych osób, a także zwiększa świadomość własnych przeżyć. Istotną funkcję pełnią w tym kontekście komunikaty werbalne rodziców związane z nazywaniem emocji. Badania wskazują na znaczenie rodziców w kształtowaniu rozumienia emocji ich dzieci. Częste rozmowy o emocjach prowadzone przez rodziców z dzieckiem we wczesnym dzieciństwie znacząco kształtują zdolność rozpoznawania emocji u dzieci w wieku późniejszym (Dunn, Brown i Beardsall, 1991). Poszerzanie słownika stosowanego do nazywania i opisu emocji oraz ich przyczyn i konsekwencji następuje w znacznym stopniu pod wpływem rozmów rodziców z dziećmi o emocjach, które prowadzone mogą być również bez wychowawczych intencji dorosłych.

W okresie średniego dzieciństwa szczególnie czytelny jest wpływ rodziców na moralny aspekt funkcjonowania dziecka. Moralność w tej fazie rozwojowej ma charakter heteronomiczny (Piaget, 1967). Normy i reguły, którymi dziecko się kieruje, są zewnętrzne. Głoszą je dorośli, głównie rodzice. Ich zachowanie jest naśladowane do tego stopnia, że w przypadku dylematów moralnych dzieci bezkrytycznie odwołują się do rodzicielskich nakazów i zakazów (np. „bo mama tak powiedziała”). Dzieci dążą do bezwzględnego przestrzegania zasad. Uznają, że mają one charakter niepodważalny, a każde ich naruszenie jest wykroczeniem. Regułę, która porządkuje aktywność dziecka, Piaget określa regułą przymusową (w przeciwieństwie do późniejszej reguły racjonalnej) ze względu na niepodważalny autorytet dorosłych. Moralność kodyfikowana regułą przymusową ma charakter moralności posłuszeństwa. Przestrzeganie norm ustanowionych przez rodziców (opiekunów) wynika z jednostronnego szacunku i nie jest – jak w następnych okresach rozwojowych – moralnością wzajemnego poszanowania. Z reguły przymusowej wynikają sankcje typowe dla tego okresu. Są to sankcje ekspiacyjne, których stosowanie przez dorosłych nie wymaga uzasadnień. Wystarczający jest autorytet autora kary, czyli dorosłego. Dziecko uznaje ich istnienie z racji posłuszeństwa wobec dorosłych. Jeżeli rodzice nie wskażą granic dla zachowania dziecka (swoim przykładem lub wypowiedzią),

zasada nie będzie istniała w świadomości dziecka. Stąd tak istotne jest, aby przekazać dziecku w tym wieku fundamentalne reguły postępowania, które uznawane są w danej kulturze, jednocześnie nie wprowadzając zasad zbyt licznych, ograniczających autonomię dziecka (np. „nie biegaj, bo się przewrócisz”).

W rozdziale 1.4 zwróciłyśmy uwagę na rozróżnienie między oddziaływaniem wzoru osobowego a oddziaływaniem autorytetu. Odnieśmy je do okresu wczesnego i średniego dzieciństwa. Wówczas rodzice funkcjonują wobec dziecka jako wzory osobowe, a ich autorytet nie jest funkcją dostrzeganych przez dziecko zasług dorosłych. Opiekun jest autorytetem nawet wówczas, gdy jego zachowanie jest niemądre i nieodpowiedzialne, czyli gdy inni dorośli oceniają je negatywnie. Dzieci przypisują autorytet niejako automatycznie wszystkim dorosłym. Wynika to z heteronomicznego charakteru wartości i norm moralnych. Jak zaznacza Piaget (1967), prawidłowy rozwój moralny jest ewolucją stosunku jednostki do autorytetu, następującą od heteronomii, czyli pełnej zależności od autorytetu, rozumianego jako absolutny, do autonomii, czyli niezależności sądów i ocen moralnych, przy jednoczesnym respektowaniu zasad wynikających z umowy społecznej. Istotą heteronomii jest bezwzględne posłuszeństwo wobec zasad, nie ze względu na ich słuszność, użyteczność czy inne walory, ale ze względu na ich źródło, którym jest autorytet. U podstaw stosunku do autorytetu w tych fazach rozwojowych leży reguła przymusowa, która opiera się na podporządkowaniu i obowiązku. Jednostronna kontrola autorytetu i restrykcyjność w przestrzeganiu norm zewnętrznych powoduje, że dziecko dostosowuje się raczej do litery prawa, a nie jego ducha. Jednostronny szacunek prowadzi do poczucia zobowiązania nakazującego przystosowanie się do reguł głoszonych przez autorytet.

Dorosły dla dziecka jest autorytetem z racji tego, że ma wiedzę i potrafi więcej niż ono; ponadto ochrania je i zaspokaja potrzeby. Jest autorytetem bez względu na indywidualne cechy. Autorytet dorosłych wiąże się z rolą żywicieli i opiekunów. Rodzice zaspokajają potrzeby biologiczne i psychiczne dziecka, co powoduje, że są

uznawani za osoby wszechmocne, mądre, dobre. Ich autorytet nie jest warunkowy, ale stopniowo, wraz z rozwojem dziecka (dokładności spostrzeżeń i rozumowania), poddawany jest racjonalnemu oglądowi. Do okresu szkolnego dziecko ufnie przyjmuje, że rodzice są nieomylni. Wyjątek stanowią zaburzone relacje w rodzinie, szczególnie związane z przemocą, która powoduje brak poczucia bezpieczeństwa u dziecka i ograniczenie ufności w pomoc rodziców.

W wieku późnego dzieciństwa (wczesnoszkolnym) oddziaływanie rodziców jako wzorów osobowych ma charakter bardziej kompleksowy, tzn. ich wpływ w większym stopniu niż w fazach wcześniejszych następuje w kontekście innych wzorów osobowych. Istotne znaczenie zyskują nauczyciele i rówieśnicy. Wzory rodzicielskie funkcjonują zatem w coraz bardziej złożonej sieci modeli.

Z racji wzrastających możliwości intelektualnych dziecka w wieku szkolnym, w tym przede wszystkim w zakresie logicznego myślenia, zachowanie rodziców nie jest spostrzegane w sposób tak bezkrytyczny jak dotychczas. Dzieci konfrontują wypowiedzi i inne reakcje rodziców z zachowaniem nauczycieli. Zdarza się, że negują zdanie rodziców, uznając, że rację ma nauczyciel.

W okresie późnego dzieciństwa następuje stopniowe przechodzenie od zewnętrznej do wewnętrznej regulacji emocji, któremu towarzyszy modelowanie sposobów wyrażania emocji. Najbardziej podatny na oddziaływanie modelu jest behawioralny aspekt emocji. Przewodnikiem, jak to określają Magdalena Czub i Joanna Matejczuk (2015, s. 68), w procesie kształtowania zdolności do autoregulacji emocji jest „model prowadzący dziecko od całkowitej zależności do samodzielności w zakresie regulowania swoich stanów emocjonalnych i związanych z nimi zachowań”. Obserwowanie rodziców funkcjonujących w różnych sytuacjach, również trudnych i wywołujących agresję, gniew czy strach, przyczynia się do kształtowania zdolności do adaptacyjnego radzenia sobie z emocjami negatywnymi za pomocą zróżnicowanych strategii. Rodzice są nadal ważnymi modelami w rozwijaniu wewnętrznej regulacji afektywnej. Stanowią nie tylko model behawioralny, ale także ważne

źródło informacji wykorzystywanych przez dziecko do regulowania własnego zachowania (Schaffer, 2014).

Stopniowe internalizowanie norm i wartości, które w fazach wcześniejszych miały heteronomiczny charakter, oraz przejście do inteligencji konkretno-operacyjnej (Piaget, 2006) umożliwia dziecku w fazie późnego dzieciństwa wejście w stadium autonomii moralnej (Piaget, 1967). Dziecko systematycznie odkrywa, że zasady i normy są wynikiem umowy społecznej, stanowią prawo, którego należy przestrzegać, ale które wolno zmienić za zgodą ogółu. Zaczyna ono postępować zgodnie z zasadami, które próbuje i uznaje za ważne. Coraz częściej odczuwa potrzebę, aby traktować innych w sposób, w jaki samo chciałoby być traktowane. Pojawia się zainteresowanie regułą samą w sobie, która ma charakter racjonalny. Oparta jest na szacunku wzajemnym. W fazie autonomii reguły tracą charakter zewnętrzny, co oznacza, że opinie rodziców nie mają natury absolutnej. Już sześć-, siedmiolatek podważa je i nie odnosi się do rodzicielskich zasad z bezwzględnym posłuszeństwem. Modele rodziców wkomponowują się w system wzorów funkcjonujących w środowiskach pozarodzinnych.

4.1.3. Wpływ wzorów pozarodzicielskich

Do okresu dorastania osobami znaczącymi dla dziecka są przede wszystkim rodzice. Ich znaczenie dla przebiegu rozwoju psychicznego dziecka dopełniają inni członkowie rodziny, z którymi ma ono kontakt (rodzeństwo, dziadkowie), a także nauczyciele, opiekunowie, rówieśnicy (przedszkolni, szkolni, w dalszej rodzinie, w grupach zainteresowań). Nie wszystkie osoby w równym stopniu oddziałują jako wzory osobowe. Wpływ na dokonujące się zmiany rozwojowe wywierają w głównej mierze osoby, które mają częsty (nie sporadyczny) kontakt z dzieckiem i z którymi dziecko łączy bliska więź. Zatem w hierarchii ważnych wzorów osobowych w dzieciństwie nie zawsze na pierwszym miejscu znajdują się ro-

dzice biologiczni. Jeżeli opiekunka stanie się dla dziecka dominującą figurą przywiązania, jej zachowanie prawdopodobnie w większym stopniu będzie oddziaływało na kształtujące się nawyki behawioralne czy interpersonalne oraz wewnętrzne standardy regulacji (potrzeby, motywy) niż reakcje matki lub ojca.

Wraz z rozpoczęciem nauki przedszkolnej i szkolnej ważnymi wzorami osobowymi stają się nauczyciele. Kontakty dziecka z nauczycielami otwierają je na oddziaływanie innych autorytetów, w wyniku czego rodzice są poddawani bardziej krytycznym obserwacjom. Począwszy od okresu późnego dzieciństwa, ich autorytet wychowawczy konfrontowany jest z aktywnością nauczycieli i zależy między innymi od spójności między głoszonymi zasadami a zachowaniem, konsekwencji w postępowaniu wobec dziecka oraz zgodności zasad rodzicielskich z regułami szkolnymi. W efekcie zmian rozwojowych autorytet rodziców najbardziej osłabiony jest w okresie dorastania dziecka (por. rozdział 4.2).

Pozytywnie modelujący wpływ nauczycieli wykazała Barbara Arska-Karyłowska (1982). Obserwacja nauczyciela udzielającego pomocy generuje analogiczne zachowanie u dzieci zarówno sześciolletnich, jak i dziesięcioletnich. Wśród młodszych dzieci nie następuje jednak transfer takiego zachowania na inne, również pozytywne. Natomiast starsze dzieci ujawniają zgeneralizowany efekt modelowania, wyrażający się nie tylko w udzielaniu pomocy, ale także w dzieleniu się z innymi posiadanymi dobrami.

Ponad pół wieku temu Stanisław Gerstmann (1961) podkreślał, że autorytet nauczyciela opiera się na takich jego cechach, jak rzetelna wiedza, zaufanie intelektualne ucznia, czyli wiara w prawdziwość i słuszność słów nauczyciela, mądrość życiowa, znajomość psychiki dziecięcej, szacunek oraz pozytywny uczuciowo stosunek do ucznia. Badania Emilii Badury (1981) nad uwarunkowaniami autorytetu nauczyciela wskazują, że istotne znaczenie ma stopień zaspokojenia potrzeb ucznia, podobieństwo postaw oraz konstruktywne stosunki między nauczycielem a uczniem. Próba poszukiwania wskaźników współczesnego autorytetu nauczyciela prowadzić może do wniosku, iż jego przejawem jest aktywność umożliwiająca

osobom, które znajdują się w kręgu oddziaływania autorytetu, zaspokojenie indywidualnych potrzeb. Przede wszystkim zwraca uwagę potrzeba bezpieczeństwa. Świadomość istnienia autorytetu jako źródła klarownego systemu znaczeń i wartości, który czyni świat zrozumiałym, pozwala zaspokoić potrzebę ładu wpisaną w dążenie człowieka do bezpieczeństwa. Dostrzeganie jasnych kryteriów dobra i zła, ujawnianych przez autorytet, jest istotną przesłanką poczucia bezpieczeństwa (Bakiera, 2013a).

Oddziaływanie nauczycieli jako wzorów osobowych w pewnym stopniu jest odzwierciedleniem modelowania, jakiemu ulegali we wcześniejszych fazach rozwojowych. Zwraca na to uwagę Stanisław Dobrowolski (1948, s. 73), pisząc, że „pierwszą praktyką, jaką każdy nauczyciel przechodzi już w latach dziecięcych i młodzieńczych, jest jego pobyt w szkole w charakterze wychowanka”. Autor ponadto kreśli zestaw pożądanych cech nauczyciela, które można uznać za atrybuty pozytywnego wzorca wychowawcy. Należą do nich właściwości emocjonalne (bliski stosunek do człowieka), umysłowe (jasność umysłu, organizacyjność, wyobraźnia) i wolicjonalne (odpowiedzialność, obowiązkowość, konsekwencja w postępowaniu). Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość nie modyfikuje podstawowych oczekiwań wobec wychowawców, choć zaznacza się, że współcześnie wymaga się innego stylu pracy nauczyciela niż podająco-wymagający. Nauczyciel ma być przede wszystkim przewodnikiem i tłumaczem (Bałachowicz, 2013).

Odwołując się do uwag Dobrowolskiego (op. cit.), warto zaznaczyć, że jakość i sposób demonstrowania przez nauczyciela wzorów zależy od trzech grup uwarunkowań:

- 1) motywacji nauczyciela do prezentowania pozytywnych i spójnych z punktu widzenia wychowanka wzorów zachowania oraz zasad etycznych,
- 2) intrapsychicznych i interpersonalnych umiejętności nauczyciela odpowiedzialnych za transmisję wzoru,
- 3) możliwości oddziaływania nauczyciela, na które składają się warunki jego pracy (m.in. organizacja systemu edukacji, fizyczne warunki pracy z grupą).

Nauczyciel stanowi ważny dla dziecka model zachowań i norm postępowania, szczególnie w okresie nauczania wczesnoszkolnego (klasy I-III). Stopniowo autorytet nauczyciela staje się przedmiotem coraz bardziej wnikliwych spostrzeżeń ucznia. Jego wskaźnikiem nie jest już tylko wiek osoby, czyli fakt bycia dorosłym, lecz zachowanie nauczyciela. Uczniowie okazują szacunek, przypisują autorytet wówczas, gdy nauczyciel zna swój przedmiot, jest dobrze przygotowany, umie wyjaśniać, potrafi konstruktywnie prowadzić lekcję, ma własne zdanie i nie daje się wyprowadzić z równowagi (Speck, 2005). W ocenie uczniów starszych klas szkoły podstawowej nauczyciel wykazuje przede wszystkim kompetencje administracyjne (sprawnie organizuje życie klasy, np. wycieczki). Najgorzej uczniowie oceniają wychowawcze kompetencje nauczycieli, czyli koordynowanie i prowadzenie pracy wychowawczej zmierzającej do kształtowania osobowości uczniów (Trzeszczkowska, 1994). Wyniki te sugerują, że dzieci dostrzegają słabość wychowawczych aspektów wzorów nauczycieli.

Występujące niekiedy w narracji społecznej opinie propagujące pełną swobodę ucznia i ograniczenie kształcącej roli wzorów osobowych nauczycieli uznajemy za świadectwo braku świadomości i odpowiedzialności wychowawczej. Proces uczenia społecznego może następować niezależnie od intencji modela, a pozbawienie dziecka możliwości odwołania się do wartościowych wzorów osobowych stanowi czynnik zakłócający jego rozwój. Przykładem deprecjonowania roli wychowawców jako modeli życia dzieci i młodzieży jest następujący pogląd: „Ponieważ uczniowie nie mogą decydować o tym, w jakich zajęciach biorą udział, jaką wiedzę zdobywają, nie mają również wpływu na to, co dzieje się w całej społeczności szkolnej, są pozbawieni prawa decydowania o własnych losach, doświadczają tym samym ograniczeń i uciemiężeń (...). Z takiego bezrefleksyjnego podporządkowania się wyrasta pokolenie, które nie uświadamia sobie tego, w czym uczestniczy i czego jest świadkiem. Kształtuje się generacja, która zamiast świadomie wywierać wpływ na bieg zdarzeń, powiela zastane wzory zachowań” (Famuła-Jurczak, 2010, s. 185). Warto zauważyć, że nadmiar

swobody pozostawiony dziecku wzbudza lęk. To dorosły jest (z założenia) osobą dojrzałą i odpowiada za wychowanie. Dziecko ma prawo nie wiedzieć, co jest w życiu ważne i jakich dokonywać wyborów. Na tym polega rola wychowawcy, aby demonstrując właściwe postawy, pomagał, ukierunkowywał, wspierał, a niekiedy podejmował decyzje (ponieważ ma wiedzę, której dziecko nie posiada). W tym kontekście również stawianie przez wychowawców ograniczeń generuje procesy, których komplementarność ma funkcje osobowotwórcze, a mianowicie posłuszeństwo wobec autorytetu i opór wobec ustanawianych przez niego ograniczeń. Istnienie nakazów i zakazów w relacji z dzieckiem jest istotne nie tylko dlatego, że „wymusza” jego uległość, ale również dlatego, że kształtuje indywidualny stosunek do nich (w tym również polegający na ich kontestacji). Istotą mądrej relacji nauczyciel–uczeń nie może być wycofanie się dorosłego z roli świadomego wychowawcy.

Jerzy Mellibruda (2002), omawiając proces wychowania szkolnego, podkreśla osobistą relację między osobą dorosłą (wychowawcą) a dzieckiem. Uważa, że zadaniem wychowawcy jest pomoc w budowaniu takich wzorców osobowości (por. rozdział 1.2), które służą konstruktywnemu i skutecznemu poszukiwaniu przez dziecko w życiu tego, co ważne, oraz unikaniu tego, co destruktywne. Zdaniem Mellibrudy nauczyciel, jako profesjonalista, pełni zasadniczą rolę w tworzeniu optymalnych warunków do rozwoju dziecka jako osoby.

W okresie średniego i późnego dzieciństwa poza nauczycielskimi wzorami osobowymi występują również modele koleżeńskie. Chociaż analizy teoretyczne i podejmowane badania naukowe odnoszące się do znaczenia rówieśników w rozwoju dziecka zdają się całkowicie pomijać problematykę wzorów koleżeńskich, rówieśnicy stanowią zróżnicowane modele zachowań, opinii i kształtujących się wartości. Sama obecność rówieśników może wywoływać efekty modelowania, czyli uczenia się zachowań, których wcześniej dziecko nie posiadało w swoim repertuarze, efekty wywoływania czynności opanowanych wcześniej lub efekty zahamowania-odhamowania, gdy zauważy określone skutki działań rówieśnika (por. Bandura, 1985).

W dzieciństwie stopniowo wzrasta oddziaływanie wzorów rówieśniczych i doniosłość akceptacji grupy koleżeńskiej. Wskazuje się, że odrzucenie rówieśnicze występuje przede wszystkim w środowisku szkolnym, ale pojawia się już w okresie przedszkolnym (Deptuła, 2013). Badania Lidón Villanueva Badenes i współpracowników (2000) pokazują, że 8% dzieci w wieku czterech-pięciu lat i 20% dzieci sześciolletnich jest odrzucanych przez rówieśników. Odrzucenie następuje z różnych powodów, na przykład wad wymowy, niepełnosprawności fizycznej, impulsywności, ubóstwa, odmiennej sytuacji rodzinnej, przynależności etnicznej czy religijnej. Cechą dziecka, która uruchamia proces odrzucania, jest odróżnianie się od rówieśników. Niektóre przyczyny odrzucenia wtórnie nasilają zachowania będące jego powodem, jak na przykład niechęć dziecka do współpracy w grupie, co implikuje dalszą jego izolację. Następstwa odrzucenia mogą też być odroczone i dezorganizować funkcjonowanie dziecka w następnych fazach rozwojowych (por. rozdział 4.2.3). Odrzucenie rówieśnicze silnie koreluje z agresją dziecięcą (Urban, 2005). Dzieci odrzucane częściej tyranizują i oszukują rówieśników (Badenes, Estevan i Bacete, 2000), co pozwala przyjąć tezę, iż zachowania demonstrowane przez wzory koleżeńskie (m.in. przez rówieśników odrzucających dziecko) wpływają modelująco już w okresie preadolescencyjnym.

Na znaczenie wzorów rówieśniczych wskazują pomyślnie oddziaływania terapeutyczne. Próbę taką, która okazała się skuteczna, podjęto na przykład w terapii czternastoletniego lęklivego społecznie chłopca, któremu między innymi zaproponowano wybór pewnego siebie kolegi z klasy jako modela do naśladowania z poleceniem obserwacji jego zachowania w różnego typu sytuacjach społecznych interakcji w środowisku szkolnym (por. Harwas-Napierała, 1990).

W okresie dzieciństwa następuje również oddziaływanie wzorów fikcyjnych, do których zaliczyć można postaci z bajek, filmów, powieści czy gier komputerowych. Dziecko, szczególnie w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa, asymiluje przekazywane treści bezkrytycznie. Nie podaje w wątpliwość realności demonstrowanych wzorów. Jest łatwowierne. Dlatego tak istotna jest kontrola

doroślých nad zawartością programów, które dziecko ogląda, oraz czasu spędzonego przed telewizorem lub komputerem. Nadmierne oddziaływanie świata wirtualnego na dziecko może zaburzać jego funkcjonowanie. Badacze podkreślają związek między propagowanymi medialnie wartościami a przemocą wśród dzieci (Braun-Gałkowska i Ulfik-Jaworska, 2002; Gałkowska, 1998; Izdebska, 1994). Odwrażliwienie (ang. *desensitization* – Harris, 2009), czyli utrata wrażliwości na krzywdę i cierpienie drugiego człowieka, zwiększa ryzyko zachowań agresywnych o dużym nasileniu. Sceny przemocy oglądane przez dzieci w telewizji oraz grach komputerowych nie pozostają bez znaczenia dla ich psychiki.

4.2. Oddziaływanie wzorów osobowych w adolescencji

4.2.1. Wzory osobowe w obszarze relacji z rodzicami

Oddziaływanie wzorów osobowych rodziców w okresie dorastania ich dziecka dokonuje się w kontekście dynamicznej przebudowy stosunków interpersonalnych. Obok intensywnego uniezależniania się od rodziców i spadku ich autorytetu dorastający mają silną potrzebę autentycznego wsparcia ze strony rodziców, a także odwołania się do ich mądrości. Poszukiwaniu pomocy towarzyszy okazywanie mniejszego zaufania wobec rodzicielskich rad, szczególnie przyjmujących postać monologu, oraz pewna obojętność na aprobatę i dezaprobatę rodziców (Bakiera, 2007b, 2009). Zachowanie nastolatka może być spostrzegane przez rodziców jako odrzucenie ich zasad i wartości, a nawet zanegowanie modelu ich życia.

Przekształcanie relacji nastolatków z rodzicami przyjmuje postać konfliktu rozstaniowego, który polega na doświadczaniu sprzeczności między dążeniem do utrzymania dającego poczucie bezpieczeństwa *status quo* w relacjach rodzinnych a dążeniem do zmiany istniejących relacji w kierunku wzajemnej niezależności (Bakiera, 2009). Ten wymiar konfliktu ma charakter intrapsychoiczny i dotyczy zarówno rodziców, jak i dorastającego dziecka. Konfron-

tacja pomiędzy dążeniem do spełnienia biologicznego i przekształcenia dotychczasowych relacji rodzice-dziecko a dążeniem do zachowania niezmiennego statusu rodzinnego jest normatywna, typowa dla okresu przejścia z dzieciństwa do dorosłości, aczkolwiek dla osób jej doświadczających może stwarzać wiele dylematów i poczucie zagubienia. Pozytywne rozwiązanie intrapsychniczego konfliktu rozstaniowego oznacza gotowość na przebudowę wzajemnych relacji. Jej przejawem jest uznanie przez rodziców autonomii dziecka u progu dorosłości oraz respektowanie niezależności rodziców (w tym przyjęcie, że opieka rodziców w dotychczasowej postaci nie jest niezbędna). Umiejętność reorganizacji dotychczasowych stosunków z rodzicami jest kluczem do utworzenia zdrowej relacji intymnej w dorosłości. Proces ten jest zależny od intensywności dwu przeciwstawnych sił w rodzinie: dośrodkowych, które podtrzymują układ zależności nastolatka od rodziców i utrudniają mu separację z nimi, oraz odśrodkowych, które decydują o usamodzielnieniu się młodego człowieka.

Niezdolność rodziców i dzieci do rozwiązania intrapsychniczego konfliktu rozstaniowego może prowadzić do ukształtowania związku symbiotycznego, który ma charakter kompensacyjny. Podtrzymywanie zbyt bliskich relacji z rodzicami utrudnia młodemu człowiekowi budowanie satysfakcjonujących relacji poza rodziną pochodzenia i stwarza ryzyko nadmiernego identyfikowania się z modelem matki i/lub ojca, co zakłóca budowanie tożsamości młodego człowieka. Rodzinę, w której występuje trwała zależność w relacjach rodzice-dorośle dziecko, ograniczającą autonomię obu stron, a tym samym ich rozwój, Kazimierz Jankowski (1983) nazywa rodziną z niedokończonym cyklem rozwojowym. Istnieje duże prawdopodobieństwo transmisji międzypokoleniowej w zakresie wzorów separowania w rodzinie macierzystej.

Separacji towarzyszy silny lęk przed utratą ważnego obiektu przywiązania, jakim dla dziecka są rodzice (jeden z rodziców), a dla dorosłych - syn/córka. Dążenie rodziców do umocnienia dotychczasowego stylu interakcji z dorastającym dzieckiem, świadczące o dominacji tendencji homeostatycznych w rodzinie, intensyfikuje

się w obliczu stresu, którym jest perspektywa odejścia dziecka z domu. Ucieczka przed konieczną zmianą często wynika z lęku rodziców przed utratą autorytetu i kontroli nad dzieckiem. Takie wiązanie przez rodziców (najczęściej jednego z nich) utrudnia dorastającym indywiduację (Termińska, 2008). Jego celem jest utrzymanie adolescenta w stanie zależności od rodziców. Ograniczenie autonomii adolescenta w rzeczywistości osłabia możliwości zdrowego oddziaływania rodziców jako modeli człowieka dorosłego.

Jeśli rozwiązanie wewnętrznego konfliktu rozstaniowego u dziecka i jego rodziców nie nastąpi w tym samym (zbliżonym) czasie, wówczas występuje konflikt interpersonalny. Istniejące sprzeczne tendencje powodują, że separacja następuje trudniej i ma charakter kryzysowy. Charakterystyczną cechą relacji rodzinnych jest wówczas sztywność wzajemnych stosunków i trudność ich przekształcenia w kierunku niezależności.

Dojrzałe funkcjonowanie w dorosłości wymaga od adolescentów przekształcenia relacji rodzinnych w kierunku stosunków symetrycznych (Youniss i Smollar, 1985), a tym samym krytycznego odniesienia się do modeli, jakie prezentują rodzice. Wyrazem konstruktywnego oddziaływania wzorów rodzicielskich wobec dorastających dzieci jest selektywność i funkcjonalność, umożliwiająca tworzenie niepowtarzanych atrybutów tożsamości budowanej w adolescencji. Proces ten nie oznacza konieczności wycofania się rodziców jako wzorów osobowych. Dorastający, szczególnie we wczesnej adolescencji, nadal potrzebują obrazu cech, do których posiadania mogliby aspirować, i wyraźnych modeli identyfikacyjnych, a także czytelnych granic i wskazówek dorosłych. Za pozornym odrzuceniem rodziców kryje się, normatywna w tym wieku, chęć konfrontacji, wypróbowywania granic swobody i poszukiwania tożsamości.

Dorastanie dziecka stawia przed rodzicami konieczność zwiększenia neutralności w przekazywaniu wartości i zasad. Wzór rodziców nie jest wówczas, jak to miało miejsce we wczesnym i średnim dzieciństwie, asymilowany bezkrytycznie. Badania wskazują, że pojawiające się konflikty dorastających z rodzicami wynikają głów-

nie z silnego dążenia młodzieży do niezależności oraz aspiracji rodziców, aby utrzymać dotychczasowy autorytet (Jaworski, 2000; Olubiński, 2001). Dorastający przestają widzieć w rodzicach niepodważalny autorytet i wzór postępowania. Oznacza to, że dotychczasowe relacje oparte na jednostronnym szacunku (Piaget, 1967) zmieniają się w kierunku stosunków, w których autorytet dorosłych jest rezultatem ich określonych postaw. Realny autorytet powstaje na podstawie zaufania dorastających wobec kompetencji dorosłych. Narzucanie przez rodziców swojej woli, aby udowodnić dorastającemu dziecku posiadanie władzy, może być przejawem autorytaryzmu i *de facto* ujawnia niedojrzałość dorosłych. Niekiedy rodzice próbują forsować określone postawy czy modele zachowania. Badania wskazują, że współcześni rodzice najczęściej za wzór stawiają człowieka sukcesu, który realizuje swoje oczekiwania i zyskuje aprobatę społeczną (Grzeszczyk, 2003).

Choć opinie rodziców są przez młodzież krytykowane, rodzice nadal stanowią ważne obiekty odniesienia społecznego, gdyż określają standardy postępowania i wartościowania. Dorastający potrafią dostrzec prawdziwy autorytet wynikający ze zgromadzonego doświadczenia rodziców i ich dobrej woli. Jest on dla nich wiarygodny wówczas, gdy wynika z rozsądnego działania dorosłych, a nie arbitralnego orzekania o jedynie słusznej racji. Autorytaryzm bezwzględnie wymagający posłuszeństwa jest nieadekwatny wobec potrzeb rozwojowych adolescentów i hamuje ich rozwój.

Przeprowadzone przez Michała Grygielskiego (1999) badania nad identyfikacją dzieci w późnej adolescencji z rodzicami wskazują, że uznanie rodzica za wzór osobowy współwystępuje z takimi cechami komunikowania się matki i ojca, jak życzliwe zainteresowanie sprawami dziecka, szacunek dla opinii nastolatka, okazywanie zainteresowania jego wypowiedziami oraz przezroczyść rodzica w komunikacji, rozumiana jako jednoznaczność zachowań komunikacyjnych. Inne szczegółowe korelacje uzyskane na podstawie wyników badań Grygielskiego przedstawiono w tabeli 4.2.

W kontekście radykalnego krytycyzmu adolescentów skierowanego wobec rodziców charakterystyczne jest, iż poszukiwanie mistrza

Tabela 4.2. Identyfikacja dziecka z rodzicami a styl komunikacji rodzicielskiej (korelacje statystycznie istotne)

IDENTYFIKACJA DZIECKA W PÓŹNEJ ADOLESCENCJI Z MATKĄ			
Cechy komunikacji matki a...	Wartość r-Pearsona	Cechy komunikacji ojca a...	Wartość r-Pearsona
...UZNAWANIE MATKI ZA AUTORYTET W SPRAWACH ŻYCIOWYCH			
Szacunek dla opinii dziecka	0,22	Dzielenie się własnymi przeżyciami	0,22
Zajmujący sposób wypowiedzania się	0,19	Życzliwe zainteresowanie sprawami dziecka	0,19
Życzliwe zainteresowanie sprawami dziecka	0,18	Łatwość w okazywaniu radości	-0,17
Okazywanie zainteresowania sprawami dziecka	0,17	Empatia	0,16
...AKCEPTOWANIE PRZEZ DZIECKO ŻYCIOWEJ POSTAWY MATKI			
Narzekać na dziecko, krytykowanie go	-0,24	Narzekać na dziecko, krytykowanie go	-0,17
Deklarowanie miłości	-0,16	Akceptacja dziecka	0,16
Przeznaczystość	-0,15	Deklarowanie miłości	-0,16
...UZNAWANIE MATKI ZA WZÓR OSOBOWY			
Okazywanie zainteresowania wypowiedziami dziecka	0,25		
Życzliwe zainteresowanie sprawami dziecka	0,22		
Szacunek dla opinii dziecka	0,22		
Koncepcyjne zorientowanie komunikacji (orientacja na problemy i idee)	0,19		
Przeznaczystość	0,18		
Akceptacja dziecka	0,17		

...PRAGNIENIE DZIECKA BLISKOŚCI Z MATKĄ			
Życzliwe zainteresowanie sprawami dziecka	0,3	Przesada i dramatyzowanie	0,19
Szacunek dla opinii dziecka	0,2	Okazywanie zainteresowania wypowiedziami dziecka	-0,17
Łatwość w okazywaniu radości	0,19	Empatia	0,15
Deklarowanie miłości	0,19		
Niedyrektywność	-0,19		
Koncepcyjne zorientowanie komunikacji	0,18		
Rozumienie dziecka	0,18		
Okazywanie zainteresowania wypowiedziami dziecka	0,15		
...PODZIELANIE PRZEZ DZIECKO ŚWIATOPOGLĄDU MATKI			
Koncepcyjne zorientowanie komunikacji	0,18		
Przesada i dramatyzowanie	-0,16		
IDENTYFIKACJA DZIECKA W PÓŹNEJ ADOLESCENCJI Z OJCEM			
Cechy komunikacji ojca a...	Wartość r-Pearsona	Cechy komunikacji matki a...	Wartość r-Pearsona
...UZNAWANIE OJCA ZA AUTORYTET W SPRAWACH ŻYCIOWYCH			
Życzliwe zainteresowanie sprawami dziecka	0,33	Życzliwe zainteresowanie sprawami dziecka	0,26
Dzielenie się własnymi przeżyciami	0,27	Koncepcyjne zorientowanie komunikacji	0,24
Empatia	0,26	Podjęmowanie tematów intymnych	0,23
Deklarowanie miłości	0,25	Okazywanie zainteresowania wypowiedziami dziecka	0,18

Koncepcyjne zorientowanie komunikacji	0,22	Deklarowanie miłości	0,17
Szacunek dla opinii dziecka	0,19	Szacunek dla opinii dziecka	0,17
Zajmujący sposób wypowiedziania się	0,16		
Podjmowanie tematów intymnych	0,15		
... AKCEPTOWANIE PRZEZ DZIECKO HIERARCHII WARTOŚCI OJCA			
Podjmowanie tematów intymnych	0,23	Przezroczyistość	-0,29
Niedyrektywność	0,18	Niedyrektywność	0,23
Przezroczyistość	0,18	Narzekanie na dziecko, krytykowanie go	-0,17
Zajmujący sposób wypowiedziania się	0,18	Życzliwe zainteresowanie sprawami dziecka	-0,16
Narzekanie na dziecko, krytykowanie go	-0,18	Zajmujący sposób wypowiedziania się	0,16
Spoleczne zorientowanie komunikacji (orientacja na ludzi)	-0,16		
... UZNANIE OJCA ZA WZÓR OSOBOWY			
Niedyrektywność	-0,22	Okazywanie zainteresowania wypowiedzianiami dziecka	0,19
Życzliwe zainteresowanie sprawami dziecka	0,21		
Przezroczyistość	0,20		
Szacunek dla opinii dziecka	0,17		
Zajmujący sposób wypowiedziania się	0,17		
Koncepcyjne zorientowanie komunikacji	0,15		
Okazywanie zainteresowania wypowiedzianiami dziecka	0,15		

...PRAGNIENIE DZIECKA BLISKOŚCI Z OJCEM		
Rozumienie dziecka	0,19	Okazywanie zainteresowania wypowiedziami dziecka
Przesada i dramatyzowanie	-0,16	Podjmowanie tematów intymnych
Spoleczne zorientowanie komunikacji	-0,02	
...PODZIELANIE PRZEZ DZIECKO ŚWIATOPOGLĄDU OJCA		
Deklarowanie miłości	0,20	
Okazywanie zainteresowania wypowiedziami dziecka	0,17	
Empatia	-0,17	
Koncepcyjne zorientowanie komunikacji	0,15	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Grygielski, 1999, s. 115-150.

(lub mistrzów) dokonuje się z reguły w gronie pozarodzinnym, co intensyfikuje u rodziców poczucie malejącego wpływu na zachowanie dziecka. Utrata dotychczasowej pozycji w oczach dziecka otwiera przed rodzicami nową perspektywę autopercepcji. Dotyczy ona doświadczania siebie bardziej jako osoby towarzyszącej i wspierającej adolescenta niż wymagającej i egzekwującej posłuszeństwo. Zmianom tym towarzyszą działania dorastających nastawione na poszukiwanie wartościowych modeli osób, wartości i idei.

W adolescencji autorytet dorosłych traci swój absolutny charakter. Krytyczny nastolatek dostrzega niespójność w zachowaniu rodziców, zauważa, że nie zawsze kierują się oni zasadami, które deklarują jako ważne. Zafascynowany nowymi możliwościami intelektualnymi swojego umysłu przestaje traktować siebie jako osobę o mniejszych możliwościach niż dorośli. Krytyczna ocena rodziców powoduje, że ich autorytet przestaje być cechą niezależną od zachowania (Bakiera, 2009). Badania przeprowadzone wśród uczniów warszawskich szkół ponadgimnazjalnych (Antczak, 2013) wskazują, że 58% młodzieży za autorytet uznaje osobę, która daje dobry przykład. 88% badanych oświadcza, że poszukuje autorytetu, który byłby wzorem do naśladowania, a 65% twierdzi, że ma taki wzór. Jest nim najczęściej ktoś z rodziny. Wśród przyczyn wzorowania się na postaciach negatywnych młodzież dostrzega chęć imponowania rówieśnikom. Ponad jedna trzecia badanej młodzieży (36%) twierdzi, że warto naśladować rodziców, a 41% chciałoby, aby ich dziecko naśladowało ich.

4.2.2. Nauczycielskie wzory osobowe

Interakcje dorastających z nauczycielami dotyczą specyficznego aspektu funkcjonowania nastolatka, jakim jest społeczna rola ucznia. Jej realizowanie następuje głównie w środowisku szkolnym, które jest drugim pod względem ważności (po rodzinie) środowiskiem rozwoju człowieka. Tak jak inne środowiska pozarodzinne

nazywane jest sekundarnym (Bronfenbrenner, 1970a, 1970b). Jego oddziaływanie dokonuje się na bazie doświadczeń zdobytych i zdobywanych przez nastolatka w środowisku prymarnym, jakim jest rodzina.

Uczniowie w okresie dorastania nie spostrzegają nauczycieli bezkrytycznie. Ich autorytet nie jest bezwarunkowy. Krytyczny nastolatek często sprawdza umiejętności i wiedzę nauczyciela. Sam fakt bycia dorosłym nie wzbudza u niego takiego respektu jak u dzieci, ale jeśli dorastający dostrzeże pozytywne cechy nauczyciela, jego oddziaływanie stwarza warunki do konstruktywnej interioryzacji demonstrowanych wartości. Model wychowawcy można wówczas określić autorytetem wyzwajającym (Kozak, 2005).

Nauczyciel jest oficjalnym liderem grupy klasowej (por. rozdział 1.5.1). Szansa, aby stał się pozytywnym wzorem osobowym, zależy w znacznej mierze od charakteru interakcji indywidualnych i zbiorowych, w które wchodzi z uczniami. Przewaga autorytarnego sposobu prowadzenia lekcji, dla którego charakterystyczne są nakazy i zakazy, dominacja kar i wzbudzanie motywacji lękowej oraz realizacja wymagań programowych bez względu na możliwości uczniów, wywołuje u dorastających napięcie i stwarza ryzyko świadomego odrzucenia nauczyciela jako wzoru. Badania przeprowadzone przez Anitę Famułę-Jurczak (2010) wskazują, że uczniowie gimnazjalni (wczesna adolescencja) nie identyfikują nauczycieli jako wzory osobowe. Przypisują im raczej konkretne zadania związane z nauczaniem, tłumaczeniem, wyjaśnianiem i egzekwowaniem wiadomości. Podkreśla się (Kwiatkowska, 2005), że zmiany społeczno-kulturowe przekształcają również kryteria spostrzegania autorytetu nauczyciela przez młodzież. Zanika autorytet nauczyciela budowany na podstawie działań związanych z transmisją i egzekwowaniem wiedzy na rzecz działań ukierunkowanych na przygotowanie do samodzielnego uczenia się.

Nieprawidłowo przebiegające relacje nauczyciel-uczeń są jedną z istotnych przyczyn jawnego negowania nauczycielskich wzorów osobowych. Uczniowie często zarzucają nauczycielom brak poszanowania ich godności, nadmierne krytykowanie oraz brak reakcji

na pozytywne zachowanie (Poraj, 2006). Sytuacje, w których zachowanie nauczyciela wobec dorastających zdominowane jest przez dogmatyzm, a dorastający są zawstydzani, poniżani, zastraszeni, pejoratywnie etykietowani i traktowani przedmiotowo, stają się źródłem buntu (Mróz, 2003). Anna Oleszkowicz (2006) traktuje bunt dorastających jako naturalne zjawisko rozwojowe. Jej zdaniem bunt młodzieńczy wynika z potrzeby sprzeciwu wobec tego, co nastolatek spostrzega jako ograniczające, zagrożające lub niezgodne z jego idealistycznymi wyobrażeniami. Dorastający buntują się przeciwko wymaganiom dorosłych, brakowi akceptacji i zainteresowania z ich strony lub nadmiernej ingerencji w doświadczenia nastolatka. Niekiedy bunt pełni funkcję zyskiwania uwagi dorosłych.

Wiedza na temat normatywnego charakteru młodzieńczego buntu i jego roli w procesie kształtowania tożsamości pozwala nauczycielom odnieść się do demonstrowanych prowokacji z dystansem i zwiększa szansę na konstruktywne relacje z młodzieżą. Ważną ich cechą jest przyzwolenie osoby dorosłej na niezależność intelektualną i emocjonalną młodego człowieka oraz postawa szczerości nauczyciela wobec dorastających (w granicach wyznaczonych funkcją wychowawczą). Budowana na tej podstawie więź emocjonalna z nauczycielem powoduje, że młodzież dostrzega w nim doradcę, mediatora, przewodnika, odkrywcę, wzór do naśladowania, lidera, a także osobę wspierającą (Olszewska, 2002). Nauczyciel ujawniający poszanowanie godności młodego człowieka, respektujący jego prawa osobiste, na przykład prawo do samodzielności, prawo do popełniania błędów, do własnego zdania, uczuć i odpowiedniego ich wyrażania, prawo do uznania społecznego (Łobocki, 1995), kreuje pozytywny model osoby dorosłej oraz prorozwojowe środowisko, które stanowi bezpieczną bazę dla procesu nauczania (Wentzel, 2002).

Nadmierny liberalizm nauczyciela w kontakcie z młodzieżą, radykalne zmniejszenie wymagań wobec ucznia i partnerski typ interakcji nie ułatwia dostrzeżenia w nauczycielu wzoru. Nauczyciel, który lokuje się w pozycji kolegi swojego ucznia, nie zyskuje rzeczywistego autorytetu, gdyż daje przyzwolenie na zachowanie nie-

dojrzałe. Prawidłowy rozwój nastolatka wymaga identyfikacji z autorytetami i jasnych granic w relacji nauczyciel-uczeń (Bakiera, 2007b, 2009). Budowanie partnerskich relacji z uczniami poprzez nadmierne skracanie dystansu interpersonalnego i rozmywanie różnic międzypokoleniowych utrudnia młodzieży tworzenie autorytetu nauczyciela (Borkowska i Macander, 2007). Nauczyciel nie jest i nie może być kumplem nastolatka. Sławomir Jabłoński (2005) podkreśla, że nauczyciel interesuje dorastających ze względu na to, że jest dorosły, że reprezentuje grupę, do której młodzi aspirują. Imitowanie stylu młodzieży (np. poprzez używanie młodzieżowego slangu) intensyfikuje działania dorastających o charakterze opozycyjnym wobec dorosłych. Prawidłowa relacja między nauczycielem a uczniem (uczniami) jest niesymetryczna, gdyż to nauczyciel (będąc osobą bardziej dojrzałą, kompetentną i doświadczoną) dąży do opanowania przez ucznia pewnych treści w procesie nauczania oraz wspiera jego aktywność na drodze wychowania. Tworzenie trwałych relacji partnerskich zakłóca proces edukacji. Wobec tego można wprowadzać jedynie partnerstwo sytuacyjne, ograniczone czasowo i przestrzennie (np. w procesie komunikacji z młodzieżą), którego wyrazem jest szacunek dla wyrażanych opinii.

Adolescenci potrzebują i poszukują wzorów, aczkolwiek demonstrować niekiedy zdecydowany sprzeciw wobec dotychczasowych modeli. Intencjonalne negowanie zachowania nauczyciela nie zmienia faktu, że stanowi on model funkcjonowania człowieka dorosłego. Biorąc pod uwagę specyfikę rozwojową adolescencji oraz wyzwania współczesności, nauczyciel ma szansę stać się pozytywnym modelem osoby dorosłej, będąc przewodnikiem i tłumaczem, który uczy, jak żyć w skomplikowanym świecie (Bauman, 1998). Nauczyciel-przewodnik zna drogę, którą wytycza uczniowi, ponieważ sam ją przeżył i zdobył doświadczenie, a dzięki pewności jego wiedzy nie zbłądzi podążający za nim uczeń. Nauczyciel-przewodnik wprowadza ucznia w dynamiczny świat wiedzy i przygotowuje do ciągłego uczenia się. Nauczyciel-tłumacz natomiast pomaga interpretować informacje o świecie. Połączeniem przewodnika i tłumacza jest tutor (por. rozdział 1.5.3), który „wprowadza

w świat norm i umów społecznych, określa zasady i granice naszego społecznego działania, pomaga znaleźć drogę w świecie permanentnego konfliktu wartości. Nauczyciel-tutor jest źródłem wymagań i wyzwań poznawczych, stymulujących rozwój ucznia, jak i źródłem kompetencji i satysfakcji z podejmowanych działań, osiągniętych wyników, a także źródłem wszechstronnego wsparcia poznawczego i emocjonalnego” (Bałachowicz, 2013, s. 21). Tutoring, jako rodzaj relacji między nauczycielem a uczniem, stanowi szansę nie tylko na unowocześnienie warsztatu pracy nauczyciela, ale również na uatrakcyjnienie wzoru osobowego nauczyciela jako osoby słuchającej i wspierającej. Przykładem konstruktywnej i wzbudzającej uznanie dorastających aktywności nauczyciela może być zachowanie wyrażające trudność w prowadzeniu niektórych rozmów w klasie. Jeśli temat lekcji wychowawczej budzi zakłopotanie nauczyciela, szczere ujawnienie problemu stwarza szansę na zbudowanie wizerunku człowieka autentycznego, co dorastający aprobują w większym stopniu niż unikanie ważnych dla nich rozmów i „chowanie się” za tzw. formalny autorytet.

4.2.3. Wzory osobowe w obszarze relacji rówieśniczych

Przemianie relacji z rodzicami i nauczycielami towarzyszy wzrost znaczenia w rozwoju dorastających grupy rówieśniczej. Socjalizacja pierwotna, w grupach heterogenicznych wiekowo słabnie wówczas na rzecz relacji homogenicznych wiekowo, czyli relacji rówieśniczych. Dorastający aktywnie dobierają kolegów i przyjaciół, z którymi dzielą czas wolny, realizują zainteresowania, i odwołują się do ich opinii. Z tego względu grupa rówieśnicza stanowi czynnik socjalizacji o decydującym znaczeniu (Turner i Helms, 1999), będąc „doniosłym źródłem postaw, inicjatorem lub »inhibitorem« działania, arbitrem dobra i zła oraz dystrybutorem akceptacji lub odrzucenia” (Miształ, 1974, s. 56). Odrzucenie rówieśnicze zwiększa prawdopodobieństwo zachowań problemowych, takich jak agresja fizyczna, trudność w koncentracji na zadaniu, zachowa-

nia unikowe czy hiperaktywność (Pułka, 2012). Odrzucenie przez grupę rówieśniczą z reguły poprzedzone jest procesem stygmatyzacji, podczas którego młodzież, głównie o widocznie odmiennych cechach fizjonomicznych (niepełnosprawność, otyłość), jest deprecjonowana i naznaczana społecznie (przypisywane są negatywne etykiety), co intensyfikuje jej izolację. Powyższe czynniki zwiększają prawdopodobieństwo poszukiwania przez młodzież grup subkulturowych i oddziaływania wzorów zachowania prezentowanych przez liderów aspołecznych.

Odrębność norm grupowych od tych, które dominują w danej kulturze, jest jednym z powodów atrakcyjności subkultur młodzieżowych, podkreślających swoją niekonwencjonalność i niezależność, czyli wartości cenione w okresie adolescencji. Przynależność do subkultury może konstruktywnie moderować rozwój adolescenta, na przykład krystalizując jego zainteresowania. Dynamika udziału w subkulturze wskazuje, że po fazach akcentowania własnej odrębności od reszty społeczeństwa i protestu wobec istniejących norm ograniczających samorealizację, może nastąpić stadium kultury alternatywnej, w której kreowane są pozytywne wzorce funkcjonowania (Piotrowski, 2003). Twórcza aktywność, charakterystyczna dla tego etapu, wyraża się w postaci przynależności młodzieży do ruchów ekologicznych, organizowania happeningów czy redagowania publikacji o treści propagującej wyznawane wartości.

Wpływ modeli rówieśniczych stanowi zagrożenie dla prawidłowego rozwoju nastolatka wówczas, gdy mają one charakter negatywny. Poważne niebezpieczeństwo pojawia się wtedy, gdy subkultura młodzieżowa ma charakter dewiacyjny, a nastolatek z dużą atencją naśladuje i identyfikuje się z jej liderem. Stwarza to ryzyko kształtowania tożsamości negatywnej, która opiera się na wartościach i zasadach sprzecznych z obowiązującymi w społeczeństwie (Erikson, 2004). Poszukiwaniu osób ważnych, którym nastolatek może zaufać i które okażą jemu zaufanie, towarzyszy niebezpieczeństwo nadmiernego wpływu grup ekstremalnych. Przy naturalnej skłonności nastolatka do radykalizowania poglądów, co nie-

rzadko pociąga za sobą błędne uproszczenie obrazu rzeczywistości, realne stają się kontakty na przykład z sektami. Iluzja i manipulacja członków sekty stanowi czasem atrakcyjną, aczkolwiek niebezpieczną dla rozwoju młodego człowieka, siłę. Nadmierna i ograniczająca autonomię fascynacja liderem w sekcie lub innej grupie zamkniętej i zbyt daleko idąca identyfikacja z nim powoduje, że zależność od rodziców zastępowana jest niekiedy zależnością od rówieśników (Bakiera, 2009).

Wczesna adolescencja stanowi okres krytyczny (okres optymalnej gotowości jednostki do reagowania na określoną stymulację – por. Bakiera i Stelter, 2011a) dla oddziaływania idoli. Powszechnie jest wówczas zjawisko idolatrii, polegające na wyrażaniu sympatii, a nawet uwielbienia dla idola (Spychalska, 2012). Nastolatki naśladowują i identyfikują się z osobami, które są w podobnym wieku, a jednocześnie wyróżniają się, są społecznie rozpoznawalne (są tzw. gwiazdami). Najczęściej idolami są muzycy, sportowcy, sławni aktorzy. Młodzież idolizuje głównie celebrytów (Spychalska, op. cit.), czyli osoby sławne, wzbudzające emocje i zainteresowanie, często występujące w środkach masowego przekazu (Godzic, 2007). Ich popularność ma charakter krótkotrwały, zwykle związana jest z występowaniem w określonym programie telewizyjnym. Przykładem celebrytów wzbudzających zainteresowanie młodzieży są uczestnicy telewizyjnego programu *Idol* (program na licencji brytyjskiej, typu talent show, nadawany w polskiej telewizji Polsat od stycznia 2002 do czerwca 2005 roku). Oddziaływanie idola oraz fascynacja jego postacią obejmuje różne obszary funkcjonowania nastolatka i ma zróżnicowane konsekwencje dla jego rozwoju (zarówno pozytywne, jak i negatywne), dotyczące sfery:

- 1) poznawczej – poszukiwanie informacji na temat stylu życia idola, poznawanie jego twórczości (czytanie, oglądanie filmów, zdjęć; rozmowy z rówieśnikami na ten temat), ale też ryzyko nadmiernego skoncentrowania się na twórczości i życiu idola kosztem zdobywania wiedzy przedmiotowej;
- 2) emocjonalnej – ciekawość, fascynacja, radość, ale też zazdrość, gniew skierowany wobec siebie lub rodziców w przypadku

dostrzeżenia znacznej dysproporcji między warunkami życia idola a życiem własnym;

- 3) osobowości – idol dostarcza konkretnych wzorów zachowania oraz stanowi wzór osobowy, uruchamiając procesy naśladownictwa i modelowania, dopełniając spektrum możliwych identyfikacji. Ryzyko rozwojowe pojawia się wówczas, gdy młody człowiek nadmiernie upodabnia się do idola kosztem własnej indywidualności bądź gdy idol demonstruje negatywne wzory zachowania. Nastoletni fan, będąc niekiedy bezkrytycznym wielbicielem idola, gloryfikuje lub ignoruje negatywne jego działania (np. upijanie się, narkotyzowanie, zdrady małżeńskie, awantury), co nie oznacza, że takie aspekty funkcjonowania idola nie mają znaczenia modelującego (por. rozdział 2.1).

W procesie kształtowania tożsamości, który w okresie dorastania przyjmuje postać kryzysu normatywnego (Erikson, 2004), nastolatki poszukują podobieństwa z rówieśnikami. Proces ten związany jest z budowaniem tożsamości społecznej i dominuje we wczesnej adolescencji. Wśród znaczących rówieśników mogą być koledzy z klasy szkolnej, stowarzyszeń działających w szkole (kółka zainteresowań), jak i organizacje pozaszkolnych (harcerstwo, kluby sportowe) czy grup nieformalnych (kliki). Funkcjonowanie kolegów dostarcza zróżnicowanych i niekiedy bardzo atrakcyjnych, a jednocześnie realnych modeli w procesie samookreślenia. Silne tendencje konformistyczne wobec grupy rówieśniczej we wczesnej adolescencji ujawniają skłonność do wzajemnego naśladowania i upodabniania się. Dotyczy to sposobu ubierania się, komunikowania (charakterystyczny dla danej grupy slang młodzieżowy) i zainteresowań. Towarzyszy temu dążenie do podkreślania swojej odrębności wobec dorosłych. Badania wskazują na przykład, że spostrzeganie nadużywania alkoholu jako normy w grupie rówieśniczej przez chłopców przekonanych o małej własnej skuteczności sprzyja częstemu upijaniu się (Kołło i Mazur, 2007). Stwierdzono, że 100% piętnastoletnich chłopców spostrzegających swoich kolegów jako osoby często upijające się ma za sobą więcej niż cztery epizody upojenia alkoholowego. Grupa daje radość współprzeżywania podobnych problemów, stając się czynni-

kiem weryfikowania obrazu samego siebie oraz kształtowania tożsamości społecznej. Dorastający w małym stopniu akceptowani przez rówieśników wykazują niższą samoocenę, wyższy poziom lęków społecznych i cierpią na depresję (Asher i Rose, 1999).

W późnej adolescencji budowaniu tożsamości indywidualnej towarzyszy skłonność do odróżniania się od rówieśników. Istotne jest poczucie osobistej odrębności. Zachowanie konformistyczne wobec grupy ustępuje wówczas miejsca eksponowaniu własnej niepowtarzalności i oryginalności, odbieranej niekiedy przez otoczenie jako celowa prowokacja. Dlatego wzory rówieśnicze mają decydujący wpływ na zachowanie adolescenta głównie w pierwszej fazie dorastania (11-16 roku życia), natomiast w późnej adolescencji przykład płynący z zachowań rówieśników poszerza gamę atrybutów i ról możliwych do eksplorowania w procesie kształtowania tożsamości.

Modelujący wpływ rówieśników występuje szczególnie intensywnie w relacji, jaka powstaje między przyjaciółmi. Jest to relacja, której istnienie i rozwój dokonuje się w oparciu o poczucie bezpieczeństwa, zaufania i pełnej akceptacji. Niemal 80% dorastających wskazuje przyjaciela jako osobę, do której zwróciłoby się o pomoc w sytuacji problemowej, osamotnienia lub smutku (Izdebski, 2008), co wskazuje na możliwość silnego oddziaływania przyjaciela, szczególnie w sytuacjach trudnych dla nastolatka. Obecność przyjaciela może być czynnikiem ochraniającym przed odrzuceniem i przemocą w środowisku rówieśniczym (Urban, 2005). Françoise Dolto i Catherine Dolto-Tolitch (1996) uznają, że bliskość przyjaciół zastępuje emocjonalne wsparcie i poczucie bezpieczeństwa zapewniane dotąd przez matkę, a reguły postępowania w grupie rówieśniczej zajmują miejsce dotychczasowego autorytetu ojca.

Wzory rówieśnicze wyjątkowo silnie oddziałują wówczas, gdy relacje rodzinne mają charakter destrukcyjny i zdominowane są przez dezaprobatę rodziców. Dysfunkcyjność rodziny (przejawiająca się m.in. w ostrych konfliktach między rodzicami, punitywnej dyscyplinie czy różnych formach przemocy) powoduje, że jej funkcję zaczyna pełnić środowisko koleżeńskie, dostarczając wsparcia i akceptacji. Młodzież tym chętniej odwołuje się do modeli w śro-

dowisku pozarodzinnym, im silniej doświadcza deprivacji potrzeby bezpieczeństwa, akceptacji i uznania. Częściej też powiela agresywne wzory zachowania, stając się modelem takich działań dla równolatków lub młodszych kolegów.

Negatywne wzory zachowań demonstrowane przez rówieśników obejmują przede wszystkim różne formy znęcania się i przemocy (Urban, 2005). Trwałość efektów negatywnego modelowania grupy rówieśniczej zależy od stopnia, zakresu i długotrwałości oddziaływania modeli w niej występujących. Na podstawie badań Martina Sáncheza-Jankowskiego (2002) nad atrakcyjnością gangu (zorganizowanej grupy przestępczej) dla dorastających można uznać, że lider gangu silniej oddziałuje na funkcjonowanie młodego człowieka wówczas, gdy grupa przestępcza umożliwia:

- 1) zaspokojenie potrzeb materialnych,
- 2) zabezpieczenie przed agresją fizyczną,
- 3) uczestniczenie w specyficznie pojętej działalności rekreacyjnej (wypełnia czas wolny),
- 4) zmianę trudnych warunków życia w rodzinie i wybór alternatywnego stylu funkcjonowania,
- 5) wywiązanie się ze zobowiązań wobec grupy.

Podatność adolescentów na oddziaływanie rówieśniczych wzorów osobowych wymaga szczególnej uwagi rodziców i nauczycieli skierowanej na wzory negatywne, w tym te o charakterze przestępczym. Wyjątkowe zagrożenie dla rozwoju nastolatka płynie z takich działań, jak przestępczość gwałtowna (przeciwko życiu i zdrowiu, oparta na agresji fizycznej). Badania wskazują, że ten rodzaj przestępczości występuje najczęściej w grupach młodzieżowych i dotyczy przede wszystkim adolescentów pochodzących z rodzin o słabej więzi rodzicielskiej (Urban, op. cit.).

4.3. Oddziaływanie wzorów osobowych w dorosłości

Okres dorosłości przynosi istotną zmianę w zakresie oddziaływania wzorów osobowych. Polega ona na przejściu od bycia socjalizowanym do socjalizowania innych. W ten sposób rozwój doros-

łego dokonuje się nie tyle (choć również) pod wpływem wzorów osobowych demonstrowanych przez modele zewnętrzne, co pod wpływem (na skutek) pełnienia roli modela. Jak zaznacza Józefa Sołowiej (1986, s. 145), „uświadomienie sobie bowiem przez osobę naśladowaną, czyli modela, faktu bycia wzorem wpływa modyfikująco na jej zachowanie”.

Oddziaływanie wzorów osobowych w okresie dorosłości można zatem rozpatrywać z dwóch perspektyw. Osoby dorosłe zarówno podlegają wpływom wzorów osobowych, jak i przy spełnieniu określonych warunków (omówiono je w rozdziale 2.3) same mogą stać się wzorami osobowymi (modelami) dla innych, także dla dorosłych.

4.3.1. Dorosły wobec wzorów osobowych

Przyjmując pierwszą perspektywę oddziaływania wzorów w dorosłości i nawiązując do klasyfikacji Jána Gráca (1996), można powiedzieć, że dorośli podlegają przede wszystkim oddziaływaniu wzorów rodzinnych, partnerskich i zawodowych, a w mniejszym stopniu edukacyjnych, które mają większą szansę oddziaływania wobec pokoleń młodszych.

Rodzinne wzory osobowe (omówione w rozdziale 3.2) ze względu na ich swoiste cechy, a zwłaszcza na tzw. przesunięcie w czasie (ich oddziaływanie ma charakter odroczone), mogą na człowieka dorosłego oddziaływać nadal, mimo iż ich nosiciel (matka i/lub ojciec) już nie żyje. Efekty ich oddziaływania uwidaczniają się na przykład wtedy, gdy podlegający im dorośli odkrywają w swoim funkcjonowaniu ślady rodzicielskich zachowań i poglądów, a także sposobów pełnienia ról rodzinnych (małżeńskich, rodzicielskich) i zawodowych. Dotyczy to także wzorów pełnienia ról dziadków i osób starzejących się, chociaż są one mocniej zindywidualizowane w porównaniu z pozostałymi rolami rodzinnymi i bardziej zdeterminowane zależnym kulturowo modelem funkcjonowania rodziny (Albrecht, 1954).

Człowiek dorosły może też podlegać oddziaływaniu wzorów partnerskich, realizujących się przede wszystkim w relacji przyjaźni, opartej na pozytywnym stosunku emocjonalnym wynikającym z sympatii, w odróżnieniu od wynikającego z pociągu płciowego związku miłosnego. Oddziaływanie partnerskiego wzoru osobowego może występować w dwóch formach, z których każda bazuje na innym mechanizmie. Jedną z nich jest przyjaciel w roli sobowtóra – wzory osobowe pełnią wówczas rolę wzmacniacza zachowania, a wpływ ten wyjaśnia się mechanizmem identyfikacji. Drugą – przyjaciel w roli towarzysza. W tym przypadku odbiorca wzbogaca się o nowe zachowanie i cechy osobowości, którymi przyjaciele się różnią, co dokonuje się na podstawie mechanizmu naśladownictwa (Grác, 1996).

Człowiek dorosły może podlegać też oddziaływaniu innych realnych wzorów, na przykład zawodowych (choćby dobrze ocenianego szefa, który wzbudza szacunek), a także wzorów fikcyjnych, czerpanych z przeczytanych książek (współcześnie rzadziej) lub określonych form oddziaływania mediów, nie zawsze korzystnych dla jego rozwoju.

W dorosłości oddziaływanie osób znaczących, w tym wzorów osobowych, w większym stopniu niż w fazach wcześniejszych wynika z wyborów dokonanych przez jednostkę. Decyzje dorosłego określają to, z kim się kontaktuje i kogo uznaje za ważną dla siebie postać. Przykładem powyższej tezy są słowa Sigmunda Freuda (1990, s. 7), który wspominając swoją drogę zawodową, pisze: „W laboratorium fizjologicznym Ernesta Brückego znalazłem wreszcie spokój i pełne zadowolenie, jak również osoby, które mogłem uszanować i postawić sobie za wzór”.

Prawidłowo przebiegający rozwój w dorosłości dokonuje się na podstawie zróżnicowanych procesów, w tym również w oparciu o wszystkie rodzaje społecznego uczenia się. Ograniczenie się tylko do naśladownictwa groziłoby redukcją autonomii rozwijającej się jednostki. Na tę kwestię zwraca uwagę Lech Witkowski (2008), uznając, że naśladowanie czyjegoś myślenia hamuje własne procesy intelektualne i implikuje bezkrytycyzm. Odwołanie się do wzorów

osobowych w dorosłości nie może ograniczać indywidualności jednostki. Stanowi dla niej raczej rodzaj wsparcia.

Korzystanie ze wsparcia na przykład mistrza wymaga od dorosłego gotowości do wejścia w rolę ucznia, której przejawem jest między innymi zaufanie wobec doświadczeń mistrza i chęć przyjęcia jego wskazówek. Wydaje się jednak, że współcześnie w zachodnim kręgu kulturowym rola ucznia, szczególnie w dorosłości, koliduje z powszechnie kultywowaną wartością wolności osobistej i indywidualności. Odwoływanie się do wzorów osobowych i respektowanie ich wpływu może być odbierane jako wyraz braku niezależności czy ograniczanie autonomii jednostki. Z kolei niedostatek wartościowych modeli życia osobistego i zawodowego może zwiększać lęk przed odpowiedzialnością. Charakterystyczne dla współczesności wycofywanie się dorosłych ze zobowiązań (Kwak, 2005) i podtrzymywanie zachowań kojarzonych z młodością, przy jednoczesnym opóźnianiu pełnego wejścia w dorosłość (m.in. moratorium decyzji małżeńsko-rodzinnych), określane jest jako nastolatyzacja dorosłości (Wrzesień, 2010).

Osoby znaczące funkcjonujące w postaci wzorów osobowych i mistrzów pomagają wyznaczyć drogę życiową poprzez wspieranie dorosłego w jego wyborach życiowo ważnych. Doświadczane (odczuwane) wsparcie ma doniosłe znaczenie szczególnie podczas oczekiwania i przeżywania sytuacji związanych z krytycznymi wydarzeniami. Okoliczności takie, traktowane jako punkty zwrotne w życiu, wymagają podjęcia przez człowieka dorosłego określonych zadań, a niekiedy również nowych ról społecznych, na przykład małżeńskich, rodzicielskich, zawodowych. Znaczenie przypisywane przez jednostkę zmianom, jakie generują wydarzenia krytyczne, może wywoływać lęk przed ich wystąpieniem oraz dezorientację wobec stojących przed nią zadań. Obecność mentora stanowi szansę na uzyskanie urozmaiconego wsparcia społecznego (Sęk, 2001). Kontakt z mistrzem może istotnie zmniejszyć niepokój poprzez zawężenie puli potencjalnych wyborów do tych, które są sprawdzone przez mistrza lub których konsekwencje łatwiej przewidzieć w rozmowie z mistrzem. Mentor, wykazując pozytywny stosunek

wobec osoby dorosłej, świadczącej o trosce o nią, stanowi źródło wsparcia emocjonalnego. Może również okazywać wsparcie informacyjne (poznawcze), udzielając informacji o charakterze obiektywnej wiedzy lub dzieląc się własnym doświadczeniem, co przyczynia się do zrozumienia sytuacji, w jakiej znajduje się osoba wspierana. Modelowanie przez mentora działań możliwych (lub koniecznych) podczas krytycznych wydarzeń życiowych stanowi rodzaj wsparcia instrumentalnego (Sęk, 2001). Ponadto mentor może udzielać wsparcia duchowego poprzez odniesienie krytycznej sytuacji do sfery sensu życia. Dostępność osoby znaczącej, będącej źródłem nie tylko potencjalnego, ale i realnego wsparcia w takich sytuacjach, zmniejsza poczucie trudności i może ułatwiać rozwiązywanie pojawiających się problemów.

Zaakcentowanie znaczenia mistrza w rozwoju psychicznym dorosłych po raz pierwszy zaproponował Daniel Levinson (1978, 1986), który twierdzi, że przejście do dorosłości (między 17 a 22 rokiem życia) wymaga przekształcenia relacji z wszystkimi osobami znaczącymi. Rezultatem tej fazy jest dokonanie wyborów istotnych dla tożsamości człowieka dorosłego. Młody człowiek kształtuje wówczas odpowiednią dla siebie strukturę życia, identyfikując się z wzorcem osoby dorosłej. Podjęcie i realizowanie ról człowieka dorosłego dokonuje się zatem na bazie zinternalizowanego wcześniej wzorca człowieka dorosłego.

Jednym z głównych zadań wczesnej dorosłości według Levinsona jest sformułowanie Marzenia (pisownia wielką literą zgodna z oryginałem – ang. *Dream*), które stanowi wizję życia, „niejasne poczucie siebie w świecie dorosłych” (ang. *vague sense of self-in-adult world* – Levinson, 1978, s. 91). Lokują się w nim możliwości jednostki, które generują jej witalność. Sprecyzowanie Marzenia odgrywa istotną rolę nie tylko w wyznaczaniu celów życiowych, ale i w ocenie ich realizacji. Jego funkcją jest dynamizowanie i ukierunkowywanie działań. Budowanie struktury życia wokół Marzenia stwarza szansę dla samorealizacji dorosłych. W urzeczywistnianiu Marzenia pomaga mentor, którego znalezienie stanowi kolejne zadanie wczesnej dorosłości. Mentor – zdaniem Levinsona – jest osobą doświad-

czoną, łączącą role nauczyciela, doradcy, przewodnika. Towarzyszy on młodemu człowiekowi, odkrywa jego potencjał i ukierunkowuje rozwój. Poprzez swoje cnoty, osiągnięcia i sposób życia stanowi wzór, który może inspirować dorosłego. Zapewnia moralne wsparcie i pomoc w trudnych sytuacjach. Mentorem jest z reguły osoba starsza od młodego dorosłego, bardziej doświadczona. Może nim być matka lub ojciec. Rodzice pozostają dla dorosłych ważnymi wzorami. Dominujący w kulturze zachodniej, również w Polsce, model rodziny nuklearnej (dwupokoleniowej) powoduje, że oddziaływanie rodziców zazwyczaj nie dokonuje się na drodze bezpośrednich interakcji.

Modelowanie rodziców silnie wpływa na przykład na funkcjonowanie dorosłych w roli rodzicielskiej. Jak wskazują badania, osoby, które doświadczały przemocy domowej, znacznie mniej angażują się w opiekę nad swoim dzieckiem i częściej okazują mu wrogość (Gallagher, Huth-Bocks i Levendosky, 2009; Levendosky i in., 2006). Badania pokazują również znaczenie identyfikacji młodych dorosłych z rodzicami w zakresie transmisji międzypokoleniowej odnośnie do zachowań rodzicielskich (Sitarczyk, 2002). Mężczyźni identyfikujący się z ojcem wykazują najwyższy poziom zaangażowania w wychowanie i problemy dziecka, natomiast brak wzorów identyfikacyjnych zdecydowanie osłabia koncentrację ojca na dziecku.

Podkreśla się znaczenie wzorów osobowych w procesie kształtowania i realizowania stylu życia dorosłych (Baniak, 2010). Zbigniew Łoś (2010) natomiast zwraca uwagę, że dorosłość wymaga świadomego wysiłku na rzecz osobistego rozwoju, a styl życia, który wyraża długotrwałą organizację aktywności jednostki, realizowany jest w znacznej mierze na podstawie wzorców ukształtowanych w dzieciństwie i adolescencji. Styl życia, będący zewnętrznym wyrazem podmiotowości jednostki, stanowi kompromis między wzorcami kulturowymi a właściwościami jednostki.

Wpływ wzorów osobowych ma istotne znaczenie w oddziaływaniach wspomagających rozwój duchowy człowieka dorosłego, dokonując się, jak mówi Maria Straś-Romanowska (2003, s. 50–51), „zasadniczo poprzez osobowy kontakt, autentyczne spotkanie osób

zaangażowanych w dialog oraz mimowolną, nieukierunkowaną inspirację (...), przez osobiste dawanie świadectwa wartościom, będącym źródłem głębokiego, nieinstrumentalnego sensu, poprzez zgodny z tymi wartościami codzienny styl życia". Skuteczność tego świadectwa, pisze dalej cytowana autorka, wymaga, „aby dawała je osoba, która jest dla jednostki autorytetem, kimś ważnym, atrakcyjnym i pociągającym. Mądrość, prawość, charyzma to główne cechy mistrza czy przewodnika życia duchowego”.

Poza intencjonalnie wybieranymi postaciami, którym dorosły przypisuje status mentora czy autorytetu, warto zwrócić uwagę na wzory propagowane za pośrednictwem środków masowego przekazu. Wśród modeli, którzy mogą znacząco kształtować zachowanie, opinie i nastawienia dorosłych, coraz większe znaczenie zyskują celebryci. Wiesław Godzic (2007) zwraca uwagę, że rozmowy sąsiedzkie na tematy ważne z punktu widzenia jednostki obecnie zastępowane są plotkowaniem z obcymi o obcych. Nierzadko obcymi, którzy wzbudzają zainteresowanie jednostki, są celebryci, czyli sławni aktorzy, sportowcy, dziennikarze, pozwalający mediom na naruszanie własnej prywatności. Poznawanie ich życia powoduje, jak pisze Godzic (op. cit.), że stają się dla jednostki bliżsi. Celebryci są zatem jednocześnie znani i obcy, bliscy i dalecy. Są znani i bliscy, dlatego że o ich problemach osobistych widzą nierzadko więcej niż o trudnościach, z jakimi zmagają się członkowie rodziny czy przyjaciele. Są też obcy i dalecy, ponieważ nie są znani osobiście. Taka fuzja atrybutów współczesnego celebryty tworzy pewną swoistość jego modelującego wpływu opartą na sprzeczności. Choć celebryta nie jest autorytetem w percepcji społecznej, to jego aktywność, niekiedy znana w stopniu głębszym niż życie bliskich osób, stanowić może przykład dokonywanych w dorosłości wyborów i preferowanych wartości.

Wzory propagowane w świecie wirtualnym mają często charakter uproszczony, nie ułatwiają jednostce odnajdywania się w dylematach codziennego życia. Choć wskazują niekiedy pełne scenariusze, które mogą być przekonujące, nie zawsze są adekwatne do rzeczywistości jednostkowej. Czesław Walesa (2011, s. 28–29) zwraca

ca uwagę, że „człowiek XXI wieku otrzymuje (...) często gotowe problemy oraz ich rozwiązania, gotowe wiadomości oraz opinie na ich temat, gotowe sytuacje decyzyjne i sposoby dokonywania decyzji, gotowe listy towarów i zalecenia dotyczące ich preferowania, gotowe opisy obowiązującej mody oraz instrukcje jej przestrzegania”. Zwrócenie uwagi na niebezpieczeństwo płynące z oddziaływania i upowszechniania się medialnych wzorów i wzorców osobowych nasuwa również pytania o podmiotowość dorosłych. Choć dorośli, mając bardziej niż dziecko rozwinięty system samoregulacji, może świadomie selekcjonować wzory na niego oddziałujące, to nie jest wolny od agitacji występującej w tzw. popkulturze.

Wzorem, który we współczesnej kulturze Zachodu intensywnie kształtuje przekonania dorosłych, jest wzór człowieka sukcesu. Sukces, będący częścią ideologii kapitalizmu, kojarzony jest ze szczęściem, realizacją marzeń i pragnień. Stanowi pożądaną, zgodną z oczekiwaniami, sposób realizacji planów. Ewa Grzeszczyk (2003, s. 9), analizując wzór człowieka sukcesu jako „jednostki aktywnej, dynamicznej i zaradnej, skupionej przede wszystkim na karierze zawodowej i osiągającej dochody pozwalające na życie na odpowiednim poziomie”, przedstawia atrybuty dotyczące zewnętrzznego wizerunku, preferowanych wartości i strategii działania. Człowieka sukcesu cechuje (Grzeszczyk, op. cit., s. 211–229):

- 1) wygląd „profesjonalisty” – zadbana aparycja, klasyczny, elegancki ubiór;
- 2) optymistyczne nastawienie do życia – kreatywność, przebojowość, orientacja na działanie, przekonanie o możliwości odniesienia sukcesu;
- 3) chęć robienia kariery, nastawienie na sukces – determinacja, podporządkowanie pracy innych obszarów życia;
- 4) praktyczne wykształcenie dostosowane do potrzeb rynku;
- 5) poczucie własnej wartości i wynikająca z niego pewność siebie;
- 6) umiejętność radzenia sobie – łatwość szybkiego uczenia się, poszukiwania potrzebnych informacji, dostosowywania do nowych sytuacji;

- 7) upodobanie do wyzwań traktowanych jako szansa do sprawdzenia swoich możliwości, mobilizacja do intensywnej pracy;
- 8) umiejętność organizacji czasu;
- 9) identyfikacja z firmą;
- 10) docenianie finansowego wymiaru sukcesu – uznanie materialnych korzyści z pracy;
- 11) akceptacja życia w procesie zmian, traktowanych jako element sprzyjający rozwojowi.

Z kolei Zbigniew Drozdowicz (2010) wskazuje na swego rodzaju „świecki »katechizm« przykazań człowieka Zachodu” (s. 150). Zauważa w nim pięć zasad, które można uznać za wzorce regulujące funkcjonowanie dorosłych:

- 1) rozumny egoizm – wolność czynienia wszystkiego, co nie jest szkodą dla drugiego człowieka w sposób rozumny, czyli bez łamania zasad, które człowiek sam ustanowił, i uchylania się od odpowiedzialności za swoje postępowanie;
- 2) wyrachowany altruizm – gotowość do pewnych wyrzeczeń zgodnie z rachunkiem strat i zysków, poświęcenie części swojej wolności w celu osiągnięcia większych zysków;
- 3) rozdzielenie spraw prywatnych i publicznych;
- 4) indywidualizm – liczenie przede wszystkim na siebie;
- 5) przestrzeganie prawa, rozumianego również jako możliwość, do korzystania z wolności i równości.

Przyjęcie powyższych zestawów cech postępowania i wizerunku człowieka Zachodu jest jednocześnie uznaniem, że mają one funkcję modelującą wobec postaw i sposobów pełnienia ról społecznych człowieka dorosłego.

4.3.2. Dorosły jako wzór osobowy

Osoba dorosła jest nie tylko odbiorcą oddziaływań wzorów osobowych innych dorosłych, ale sama bywa wzorem osobowym (przykładem) o dużej sile oddziaływania na przedstawicieli róż-

nych pokoleń, realizowanym w różnych kontekstach społecznych (w zależności od ról społeczno-rodziny, które podejmuje i realizuje we własnym życiu).

Bycie wzorem osobowym dla innych nie wymaga od jednostki świadomych działań ukierunkowanych na proces społecznego uczenia się odbiorcy wzoru. Naśladownictwo, modelowanie i identyfikacja mogą następować niezależnie od intencji modela. Natomiast rola lidera, tutora, mentora czy coacha wymaga podjęcia aktywności interpersonalnej o charakterze świadomego oddziaływania na odbiorcę. Powyższa uwaga wskazuje, że osoba dorosła jest wzorem osobowym niezależnie od swojej woli oraz może być liderem, tutorem, mentorem lub coachem (por. rozdział 1.5). Dorosły, mając świadomość oczekiwań społecznych kierowanych pod jego adresem, może przyjąć odpowiedzialność związaną z kształtowaniem odpowiednich standardów życia społecznego (również poprzez własny przykład) lub wycofać się z takiej odpowiedzialności. Nieintencjonalność oddziaływania wzoru osobowego, czyli oddziaływanie wzoru pomimo braku intencji wywierania wpływu społecznego, powoduje, że procesy społecznego uczenia, kształtujące zachowanie i wewnętrzne standardy regulacji w okresie dzieciństwa i dorastania, dokonują się również w oparciu o wzory negatywne.

Dopóki model nie ma świadomości bycia wzorem, jego modelujące oddziaływanie na inne osoby nie niesie konsekwencji dla jego zachowania i rozwoju psychicznego. Natomiast uświadomienie sobie faktu bycia wzorem może modyfikować zachowanie poprzez zwiększenie funkcji kontrolnych czy poczucia odpowiedzialności za demonstrowany przekaz.

Pełnienie roli wychowawcy (w rozumieniu przyjętym przez nas jako świadome działanie na rozwój wychowanka), zarówno nieformalnie poprzez rolę rodzicielską, jak i nominalnie poprzez rolę zawodową (nauczyciel), wywołuje skutki rozwojowe dla dorosłych. Elastyczność zachowania wychowawcy może być odpowiednikiem zmian w jego rozwoju indywidualnym, wymaga bowiem stałego przekształcania obrazu dziecka stosownie do jego zachowania, mo-

dyfikowania form emocjonalnego ustosunkowania się do niego oraz zmian w zakresie podejmowanych działań wychowawczych (Bakiera, 2008, 2010). Rola wychowawcy wymaga ciągłego poszukiwania sposobów odkrywania potencjału rozwojowego dziecka. Trudności związane z realizowaniem zadań wychowawczych motywują dorosłych do wypracowywania nowych sposobów postępowania. Wymagają postawy twórczej. Poszukiwanie adekwatnych do potrzeb rozwojowych dzieci metod przekazywania im wartości i doświadczeń staje się dla dorosłego zadaniem, które może wyzwalać jego potencjał rozwojowy.

W repertuarze ról społecznych człowieka dorosłego, które związane są ze świadomym podjęciem aktywności osoby znaczącej, uwagę zwraca mentor. Levinson (1978, 1986) uważa, że bycie mentorem jest jednym z zadań rozwojowych osób w średniej dorosłości. Mentoring, będący specyficznym typem postawy wobec osób młodszych, jest relacją między mistrzem a uczniem (młodym dorosłym), która nastawiona jest na aktualizowanie potencjału rozwojowego ucznia. Ma ona charakter asymetryczny, gdyż mentor dysponuje większym doświadczeniem niż uczeń. Mentor inspiruje ucznia do samopoznania i dokonywania dojrzałych wyborów określających optymalną drogę rozwoju. Jednym z kluczowych zadań mentora jest pomoc młodemu człowiekowi w określeniu Marzenia (por. rozdział 4.3.1). W wystarczająco dobrym mentoringu następuje połączenie autorytetu i przyjaźni, co powoduje, że młody człowiek czuje podziw i respekt oraz wdzięczność dla mistrza, który tworzy przestrzeń dla kreacji Marzenia. Levinson (1978, 1986) zaznacza, że wejście w relację mistrz-uczeń przynosi efekty rozwojowe dla obu jej uczestników. Potrzebują jej młodzi u progu dorosłości oraz dorośli w wieku średnim, którzy dążą do przekazania swoich doświadczeń i wiedzy. Jak pisze Levinson (1978, s. 253) mentor „potrzebuje odbiorcy mentoringu tak samo, jak odbiorca potrzebuje jego”.

Podjęcie roli mentora wymaga od jednostki uznania, że posiada kapitał, którym może dzielić się z innymi. Ponieważ oczekiwania kierowane pod adresem mentora dotyczą głównie jego doświad-

czenia i mądrości, dorosły, podejmując rolę mentora, musi uznać, że dysponuje odpowiednim doświadczeniem i może doradzać innym. Jeśli nie będzie miał zaufania do siebie i swoich umiejętności, nie będzie udzielał wsparcia młodszemu lub jego aktywność przyjmie postać quasi-mentoringu (*de facto* braku mentoringu), czyli nieadekwatnego doradzania (zbyt szczegółowego lub nadmiernie ogólnikowego, nie uwzględniającego potrzeb ucznia) lub moralizowania. Aktywność taką nazywamy quasi-mentoringiem, ponieważ w wymiarze behawioralnym może przypominać mentoring rozwojowy, ale nie będzie pełniła funkcji autentycznego wsparcia młodego dorosłego. Bycie mentorem wymaga zatem osiągnięcia przez osobę dorosłą gotowości do określonej aktywności, której przejawem jest dostrzeganie potencjału ucznia i poszanowanie jego autonomii. Wymaga, jak twierdzi Levinson (1978), zrozumienia Marzenia ucznia i wsparcia dla jego realizacji. Skłonności osoby dorosłej do autorytaryzmu i dogmatyzmu uniemożliwiają właściwe pełnienie roli mentora. Również wycofanie się z roli mentora w średniej dorosłości sugeruje trudności rozwojowe, na przykład w postaci przekonania o niewystarczalności własnych osiągnięć życiowych czy unikania odpowiedzialności za młodsze pokolenie.

Egzemplifikacją mentoringu realizowanego w rodzinie może być aktywność dorosłych związana ze społeczną rolą babci lub dziadka, szczególnie wobec wnuków w późnej adolescencji czy wczesnej dorosłości. Badania przeprowadzone przez Marię Tyszkową (1990b) wskazują, że młodzież pozytywnie wypowiada się o swoich babcicach i dziadkach. Szczególnie bliskie uczuciowo są babcie, które okazując gotowość do opieki nad wnukami, poświęcenia i wsparcia, stanowią pozytywny wzór osoby dorosłej. Dziadkowie natomiast, demonstrując postawę zaangażowania w przekazywanie wiedzy historycznej, stanowią wzór patrioty dbającego o zachowanie tradycji, nie tylko rodzinnych, ale i narodowych. W sytuacji deficytu wychowania patriotycznego w systemie edukacyjnym jest to istotny walor. Kontakty młodzieży z dziadkami przyjmują najczęściej postać rozmów (Tyszkowa, op. cit.). Babcie i dziadkowie są powiernikami, którym można zwierzyć się w za-

ufaniu ze swoich osobistych przeżyć i tajemnic. Młodzież traktuje ich jak osoby, które posiadają mądrość życiową i potrafią radzić sobie z trudami życia. 62% młodzieży licealnej ma poczucie wsparcia dziadków w trudnych chwilach (Czarnota, 2000).

Potrzeba pozostawienia po sobie konstruktywnego śladu skłania osoby w późnej dorosłości do podejmowania działań wspierających rozwój młodszych. Seniorzy pełnią rolę mentorów i wychowawców. Ze względu na zakres doświadczeń życiowych osób w późnej dorosłości relacje z osobami młodszymi cechuje stosunek mistrz-uczeń, z charakterystycznym zdystansowaniem osób starszych. Dla wnuków dziadkowie stają się towarzyszami aktywności w czasie wolnym, ale nierzadko podejmują też działania, które przypisane są rodzicom. Ich styl funkcjonowania można wówczas określić jako zaangażowany. Znaczna część dziadków troszczy się o swoich wnuków, pełniąc rolę opiekunów lub – jak to określa James R. Lumpkin (2008) – pełniąc rolę zbliżoną do rodzicielskiej (ang. *near-parental role*). Stanowią wówczas zasadnicze wzory w rozwoju osobowości wnuków. Samoujawnianie się dziadków wobec wnuków i towarzyszące temu odnoszenie zdarzeń z przeszłości do terażniejszości może stanowić istotny element kształtowania tożsamości nastolatka (Harwas-Napierała, 2007).

Wpływ dziadków na procesy rozwojowe ich dorastających wnuków uzależniony jest od wielu czynników. Istotna jest przede wszystkim jakość relacji między nimi, zróżnicowana ze względu na wiek dziadków i wnuków, stan zdrowia osób w późnej dorosłości oraz styl pełnienia roli. Andrew Cherlin i Frank F. Furstenberg (1985) ustalili, że najczęściej dziadkowie prezentują towarzyski styl relacji z wnukami, wspierając ich i okazując zainteresowanie ich przeżyciami.

Powyższe uwagi wskazują, że pełnienie społecznej roli babci lub dziadka, a także podejmowane aktywności charakterystycznej dla mentora wpływa nie tylko na funkcjonowanie osób młodszych (odbiorców), ale również dorosłych, którzy mogą oddziaływać, będąc wzorem osobowym i/lub świadomym autorem konstruktywnych działań kierowanych wobec innych.

Wzory osobowe a współczesność

Wprowadzenie

Z rozważań zaprezentowanych w poprzednich rozdziałach wynika, że wzorami osobowymi stają się najczęściej tzw. osoby znaczące, a ich oddziaływanie odbywa się dzięki mechanizmom naśladownictwa, modelowania i identyfikacji. Ich swoistą wspólną cechą jest przede wszystkim to, że powielanie zachowania modelu ma w sobie właściwości samonagradzające, co oznacza, że nie musi być wzmacniane (nagradzane), aby się utrwalić.

Działanie tych mechanizmów zdeterminowane jest głównie (choć nie tylko) trzema istotnymi czynnikami, a mianowicie:

- 1) istnieniem więzi emocjonalnej między wzorcem (modelem) a jednostką, która go obserwuje,
- 2) częstotliwością wzajemnych kontaktów między modelem a obserwatorem,
- 3) znaczeniem wzoru dla odbiorcy.

Warunki te spełnione są przede wszystkim w stabilnych środowiskach wychowawczych, zwłaszcza w rodzinie. Stąd też najczęściej i najsilniej działającymi modelami dla rozwijających się dzieci są rodzice. Pod ich modelującym wpływem dzieci przyswajają sobie tendencje do określonego typu zachowań.

Rodzicielskie wzory osobowe ze względu na charakterystyczną cechę przesunięcia w czasie, która nie dotyczy innych niż rodzicielskie wzorów osobowych (Grác, 1996), działać mogą tak silnie, że obejmują funkcjonowanie dzieci także jako osób dorosłych, co podkreśla Józef Rembowski (1978, s. 130), mówiąc: „ślady nabytych

cech rodzicielskich są do tego stopnia trwałe, że mogą być przedmiotem retrospektywnego badania jednostek dorosłych”.

Nawiązując do uznanej powszechnie tezy, zgodnie z którą nurt oddziaływań wzorów osobowych „tzw. znaczących innych” (Kotlarska-Michalska, 2007, s. 134) ma istotny wpływ na rozwój indywidualny jednostki, warto przeanalizować, jakie warunki dla formowania i oddziaływania wzorów spotykamy we współczesnym świecie.

W literaturze przedmiotu (Harwas-Napierała, 2015; Kotlarska-Michalska, op. cit.) zwraca się uwagę na specyficzne zjawiska zakłócające wspomniany wyżej proces. Dotyczą one przede wszystkim braku lub niedostatku wartościowych, dojrzałych wzorów identyfikacyjnych (autorytetów) oraz warunków sprzyjających ich oddziaływaniu. Ustalenia te są przede wszystkim rezultatem badań młodzieży w okresie dorastania.

Zajmujący się omawianą kwestią badacze akcentują zjawisko zmniejszania się wpływu szeroko rozumianej grupy wychowawców jako osób będących wzorem (autorytetem) dla młodzieży (Kotlarska-Michalska, op. cit.). Dotyczy to zarówno rodziców (choć stanowią oni mimo wszystko najczęściej wymienianą grupę posiadającą autorytet), ale przede wszystkim nauczycieli (Hejnicka-Bezwińska, 1997).

Zwraca się także uwagę na znaczne rozproszenie ideologiczne wzorców przekazywanych w edukacyjnym oddziaływaniu szkoły oraz na brak związku obiektów identyfikacji młodzieży z wartościami uniwersalnymi (Hejnicka-Bezwińska, op. cit.).

Młodzież (a także młodzi dorośli), nie znajdując wzorów identyfikacyjnych wśród rodziców, nauczycieli i rówieśników, radzi sobie w dwojaki sposób:

- 1) posługując się tzw. wzorcami cząstkowymi (powierzchniowymi), z których czerpie przykłady w zakresie wyraźnie określonych wymiarów funkcjonowania czy zachowań, na przykład sposobu ubierania się (Rosada, 2012);
- 2) korzystając z wzorów osobowych dostępnych i lansowanych w środkach masowego przekazu, zwłaszcza w telewizji i/lub

w kinie, które nie zawsze są wartościowe (Kotlarska-Michalska, 2007; kwestie te rozwiniemy w dalszej części rozdziału). Czynniki leżące u podstaw wspomnianego zjawiska omówimy poniżej.

5.1. Czynniki utrudniające formowanie się (wartościowych) wzorów osobowych

Wspomniane czynniki można by umownie zaliczyć do dwóch grup: zewnętrznych i wewnętrznych. Do pierwszej z nich należałoby zaklasyfikować niestabilność struktur środowisk wychowawczych, zwłaszcza rodziny i szkoły, podlegających ciągłej transformacji. Niestabilność tych struktur, przede wszystkim rodziny, skutkuje poczuciem niepewności doświadczanym przez wszystkich jej członków, w tym przez dorosłych, co sprawia, że nie stanowią oni oparcia emocjonalnego dla rozwijającej się jednostki, także dla młodzieży (m.in. Kotlarska-Michalska, 2004), które to oparcie jest jednym z istotnych czynników sprzyjających modelującemu oddziaływaniu.

Niestabilności rodziny sprzyja także zaznaczająca się liberalizacja życia społecznego, w ramach której łatwo o przyzwolenie na związki „luźne”, bez odpowiedzialności, propagowanie związków kohabitacyjnych, w których ceni się przede wszystkim niezależność zagrażającą stałości tych związków (Janicka, 2006).

Czynnikiem utrudniającym formowanie się wartościowych wzorów i wzorców osobowych (w ramach wyróżnionej grupy zewnętrznych uwarunkowań) jest także intensywny udział środków masowego przekazu (ich siła i zasięg) w kreowaniu tych, które nie zawsze są wartościowe.

Wybory dokonywane przez współczesnego człowieka w znacznym stopniu wyznaczone są przez kulturę masową, która propaguje określone wzorce i wartości. Człowiek jako system przetwarzający informacje narażony jest dzisiaj na nadmiar danych powodujących

przestymulowanie i nierzadko stres informacyjny (Ledzińska, 2002). W natłoku informacji docierających do jednostki występuje wręcz „syndrom informacyjnego śmietnika” (Kwiatkowski, 2013, s. 53), w którym jednostka nieustannie dokonuje selekcji. Nie oznacza to jednak, że zawsze wybiera informacje wartościowe z punktu widzenia jej rozwoju. Istotne wobec tego jest, na ile wśród kodowanych i analizowanych informacji występują te, które mają pozytywną wartość kreującą spójną, dojrzałą osobowość. Szczególne miejsce w tym kontekście zajmują pozytywne wzory i wzorce osobowe. Jedną z ich funkcji jest kierowanie uwagi osób należących do młodego pokolenia na wiadomości istotne i wartościowe. Natomiast jeśli „brakuje protagonistów postępu (...) i ludzi właściwych czy zdolnych do pociągnięcia wspólnot na rozwojowe wyżyny (...), życie wspólnotowe, gospodarka, ekonomia i kultura na ogół ulegają stagnacji, degradacji, regresji, co prowadzi niekiedy do stanu powszechnej psychoalienacji, społecznej anomii” (Kwiatkowski, op. cit., s. 172).

Wzrastający udział środków masowego przekazu w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży powoduje, że następuje przesunięcie socjalizacyjne (Kwieciński, 1996). Polega ono na spadku znaczenia tradycyjnych instytucji socjalizacyjnych (rodzina, szkoła, kościół) i przejmowaniu ich roli między innymi przez media, a także grupy rówieśnicze i szeroko rozumianą kulturę popularną. Podkreśla się, że jeżeli wpływ mediów i grupy odbywa się z pominięciem lub brakiem dostatecznego wpływu pozostałych środowisk socjalizacyjnych, przede wszystkim rodziny, zachodzi niebezpieczeństwo kształtowania niedojrzalej osobowości jednostki (Fudali, 2008). Istotne jest, aby rodzice sami nie wykluczali się z roli pozytywnych wzorów osobowych, szczególnie że obecnie znacznie wzrasta udział treści asymilowanych przez jednostkę z przekazu medialnego. Anthony Giddens (2006) doświadczenia takie nazywa zapośredniczonymi. Dzieci, młodzież oraz dorośli uczestniczą w ten sposób w wydarzeniach odległych w czasie i przestrzeni, podlegając oddziaływaniu modeli za pośrednictwem środków masowego przekazu.

Zwraca się ponadto uwagę na komercyjny wymiar prezentowanych medialnie wzorów. Dążenie do wzrostu oglądalności programów telewizyjnych powoduje, że przekazywane treści niejednokrotnie mają charakter kompromitacji czy wręcz skandalu. Osoby często występujące w mediach (tzw. gwiazdy, celebryci) wzbudzają niekiedy silne emocje poprzez kontrowersyjne zachowanie czy poglądy. Sugeruje się, że są one wybitne, ponieważ są znane. Tymczasem ich znaczenie opiera się wyłącznie na trywialnej rozpoznawalności, generowanej zdarzeniami nagannymi czy wręcz przerażającymi. W kontekście takiego nastawienia uznane autorytety nie są atrakcyjne lub świadomie rezygnują z wyrażania swoich poglądów, aby uniknąć wmanipulowania w rolę „gwiazdy”, która powinna wzbudzać przede wszystkim sensację (Olbrycht, 2014).

Telewizja, internet, gry komputerowe stają się kuszącą alternatywą wobec realnej, często bardzo trudnej dla dziecka, nastolatka czy dorosłego rzeczywistości. Pozwalają na rozładowanie napięcia lub zabicie nudy. Niestety, stwarzają też autentyczne zagrożenie dla prawidłowego rozwoju, dostarczając negatywnych, a poza tym często dalekich od rzeczywistości wzorców postępowania.

Wobec rosnącego zjawiska agresji w życiu społecznym warto odnieść je do wzorów demonstrowanych w mediach. Elliot Aronson, Timothy D. Wilson i Robin M. Akert (1997, s. 515), analizując wpływ agresji oglądanej za pośrednictwem mediów elektronicznych na zachowanie jednostki, zadają znamienne pytanie: „Czy możliwe jest, że stały kontakt z aktami przemocy poprzez środki masowego przekazu sprawia, że wykazujemy większą tolerancję, stykając się z przejawem autentycznej przemocy?”. Klasyczne badania nad uczeniem się obserwacyjnym, zapoczątkowane przez Alberta Bandurę i Richarda H. Waltersa (1963, za: Dembo, 1997), a następnie opracowane przez Bandurę w postaci teorii społecznego uczenia się, wskazują, że oglądanie aktów agresji zwiększa obojętność na nią. Tendencję tę potwierdzają badania współczesne (Braun-Gałkowska, 1995, 1997a, 1997b; Dąbrowska, 2000). Zmniejszenie wrażliwości może pełnić funkcję obronną, chroniąc jednostkę przed nieprzyjemnymi emocjami.

Wspomniane dotąd zjawiska współwystępują z kształtowaniem się swoistych cech osobowych dorosłych, tworzącą drugą, wewnętrzną grupę czynników niesprzyjających formowaniu się wartościowych wzorów osobowych. Należą do nich: relatywizm moralny reprezentowany przez coraz większą liczbę dorosłych (m.in. Kotlarska-Michalska, 2004), egocentryzacja dorosłych, a także ich infantylizacja przejawiająca się między innymi w dążeniu do tzw. poziomych relacji z dziećmi (które to relacje nie mają charakteru wychowawczego), świadczących o niewłaściwym pełnieniu roli rodzicielskiej (Braun-Gałkowska, 1992; Harwas-Napierała, 2014).

Jej właściwe pełnienie utrudniają także dylematy wychowawcze doznawane przez dorosłych, sprawiające, że oni sami czują się niepewnie w zmieniających się i mało stabilnych warunkach współczesności. Badacze (Kotlarska-Michalska, 2007) sprowadzają te dylematy do trzech grup: 1) związanych z przekazem wartości, które są ważne (moralne), 2) dotyczących dokonania hierarchii zadań (zadaniowe), 3) powiązanych z wyborem postawy rodzicielskiej (rodzicielskie). Autorka wskazuje na trudności rodziców łączące się ze wspomnianymi dylematami.

Trudności w pełnieniu swojej roli zawodowej mają także nauczyciele. W literaturze przedmiotu wskazuje się między innymi charakteryzujący nauczycieli duży stopień agresywności, brak umiejętności właściwego rozwiązywania konfliktów i radzenia sobie z sytuacjami trudnymi w środowisku szkolnym (Poraj, 2009).

Swoiste rozczarowanie funkcjonowaniem dorosłych współwystępuje z zauważaną przez młodzież niespójnością: wartości przekazywane im w procesie wychowawczym nie są realizowane w życiu. Wspomniane wyżej cechy dorosłych (rodziców, nauczycieli) oraz obserwowana przez młodsze pokolenia niemożność sprostanienia przez nich trudnym wymogom współczesności obniżają ich znaczenie, nie czyniąc ich na tyle atrakcyjnymi w oczach młodych ludzi, aby mogli stanowić wzór identyfikacyjny, czyli być osobą posiadającą zdolność do wzbudzania zachowań naśladowczych.

5.2. Konsekwencje braku (niedostatku) wartościowych wzorów osobowych

Brak bądź niedostatek wartościowych wzorów osobowych, czyli jak mówi Irena Obuchowska (2009), wyraźnych wzorów identyfikacyjnych, może być przyczyną trudności w przebiegu procesu rozwoju indywidualnego. Dotyczy to zwłaszcza (choć nie tylko) rozwoju tożsamości (Kotlarska-Michalska, 2007; Obuchowska, op. cit.) oraz pełnienia ról związanych z płcią, które w znacznym stopniu nabywane są drogą identyfikacji z modelem tej samej płci (por. rozdział 2.4). Brak lub niedostatek na przykład wzoru osobowego ojca (zjawisko często współcześnie występujące) prowadzi do skutków, które omówimy poniżej.

Wzór osobowy ojca ma duże znaczenie przede wszystkim w kształtowaniu zachowań społecznych związanych z płcią (ról związanych z płcią: zachowań uznawanych za „męskie” i „kobięce”). Dotyczy to zarówno dziewcząt, jak i chłopców. Na skutek wspomnianych procesów chłopcy uczą się od ojca zachowań zgodnych z płcią męską; dziewczętom odpowiedni wzór osobowy ojca ułatwić może na przykład przebieg procesu odróżniania zachowań męskich i kobiecych, a w przyszłości zrozumienie męża i syna.

Różnice w formach nawiązywania interakcji między matką a dzieckiem i ojcem a dzieckiem ujawniają się już na wczesnych etapach rozwoju dzieci, między innymi w obszarze szeroko rozumianej komunikacji z dzieckiem, i trwają także w późniejszych fazach. Stwierdzono na przykład, że ojcowie bawią się z dziećmi bardziej energicznie, zachowując mniejszą niż matki fizyczną bliskość i stosują wobec dziecka bardziej „dorosłe” formy językowe (Birch i Malim, 1995).

Okazuje się, że trening społeczno-socjalizacyjny uwzględniający płeć dziecka stosują raczej ojcowie niż matki i to już od urodzenia się dziecka (Snow, Jacklin i Maccoby, 1983). Obejmuje on między innymi rodzaj zabawek, jakimi obdarowywane są dzieci. Ojcowie bardziej u synów niż córek stymulują rozwój potrzeby osiągnięć i tzw. orientacji zadaniowej. Ograniczony udział ojców w wycho-

waniu małych chłopców bywa przyczyną trudności w uzyskiwaniu przez nich poczucia tożsamości płciowej i niepewności w zakresie pełnienia ról płciowych. Ten stan rzeczy manifestować się może (Roberts i in., 1987) w dwojakiej formie:

- 1) przez ujawnianie cech kobiecych (Napora, 2003),
- 2) w tzw. zjawisku hiperkompensacji, czyli wypracowania koncepcji „supermana” będącego wzorem cech męskich w ich ekstremalnej postaci (Toby, 1986).

Synowie nieobecnych ojców mają tendencję do budowania wzoru męskości na podstawie jej kulturowych symboli, wybierając za modele na przykład sławnych ludzi (mogą też być bardziej podatni na manipulację społeczną w tym zakresie), i/lub do wzorowania się na „bohaterach” negatywnych (Kotlarska-Michalska, 2007). W badaniach (Rekers, 1988) potwierdza się znaczenie identyfikacji z modelem tej samej płci dla właściwego przebiegu procesów wykształcania się tożsamości płciowej.

Wiele istotnych danych wskazujących na znaczenie wzoru osobowego ojca pochodzi z badań dotyczących rozwoju dziecka w rodzinach niepełnych, pozbawionych stałej obecności ojca. Jego rola, jak stwierdziła Maria Tyszkowa (1991, s. 85), „zaczyna być widoczna wtedy, gdy go nie ma”.

We wszystkich typach rodzin pozbawionych stałej obecności ojca (rodziny marynarzy, jeńców wojennych, rodziny rozbite i matek samotnych) – niezależnie od odmienności ich sytuacji – stwierdzono wyraźne różnice w przebiegu i efektach socjalizacji dzieci w porównaniu z dziećmi wychowywanymi w rodzinach pełnych (Tyszkowa, op. cit.).

Zakłócenia procesów socjalizacji i rozwoju dzieci bez ojca ujawniają się przede wszystkim:

- 1) w zaburzonej orientacji w rolach społecznych związanych z płcią,
- 2) w nieumiejętności nawiązywania stosunków z osobami płci przeciwnej w okresie dorastania (stąd tendencja do nieudanych związków w pokoleniu dzieci tych rodzin),
- 3) w zaburzeniach identyfikacji ról związanych z płcią występujących zarówno u synów, jak i u córek,

- 4) w zaburzeniu pojęcia własnego ja,
- 5) we wzmożonej lęklivosti dzieci (współwystępującej z nerwowością i poczuciem przeciążenia u matek).

Częstsze też są u dzieci wychowywanych bez ojców przypadki psychicznego i społecznego nieprzystosowania o różnym charakterze. Można się zgodzić z tezą Eleanor E. Maccoby (1977), że zadanie opieki nad dzieckiem i prawidłowego socjalizowania go wydaje się przerastać możliwości pojedynczej osoby dorosłej, jakkolwiek by ona nie była dojrzała społecznie i skoncentrowana na tym zadaniu. Nie wystarczy tu nawet najsilniejszy związek matki z dzieckiem. W tym procesie potrzebny jest udział drugiej osoby dorosłej i – jak to nazywa Michael E. Lamb (1979) – pewna redundancja oddziaływań socjalizacyjnych w rodzinie.

Brak obecności ojca sprzyja szczególnie powstawaniu zaburzeń socjalizacji i rozwoju osobowości chłopców w okresie dorastania. Na pewną swoistość psychospołecznego funkcjonowania mężczyzn wychowujących się bez wzoru ojca wskazuje się także we współczesnych badaniach. Na przykład w prowadzonych przez Teresę Rostowską (2009) w latach 2008–2009 badaniach, obejmujących 30 mężczyzn z rodzin rozwiedzionych i 30 mężczyzn z rodzin pełnych, w wieku 17–28 lat, okazało się między innymi, że mężczyźni wychowywani bez ojca byli mniej męscy, bardziej kobiecy lub nieokreśleni pod względem typu płci psychologicznej niż mężczyźni wychowani w rodzinach pełnych; a także mniej nastawieni na sukces i bardziej gderliwi. Istotne różnice zarysowały się także w zakresie niektórych wymiarów osobowości. U mężczyzn wychowywanych bez wzoru ojca odnotowano większy neurotyzm i mniejszą ugodowość, a w zakresie stylów funkcjonowania społecznego w większym stopniu styl agresywno-sadystyczny w porównaniu z grupą kontrolną.

Badacze (Pulkkinen oraz Bronfenbrenner, za: Tyszkowa, 1991) próbowali ustalić, kto może chłopcu zastąpić nieobecnego w rodzinie ojca, wspierając wysiłki socjalizacyjne matki. Dokonany przez Urię Bronfenbrennera (za: Tyszkowa, op. cit.) przegląd wielu badań prowadzonych na ten temat w USA wiedzie do wniosku, że taką

wspierającą rolę, zapobiegającą na przykład występowaniu tzw. syndromu adolesencyjnego (niepowodzenia szkolne, narkomania, przestępczość), mogą spełniać zastępczo różne osoby (dziadek, ojczym, wuj, inni mężczyźni członkowie rodziny). Najlepsze efekty osiąga się jednak wtedy, gdy do wychowania dziecka włącza się byli mąż matki, tzn. rodzony ojciec dziecka.

Najbardziej korzystne warunki dla prawidłowego przebiegu procesów związanych z płcią zapewnia rodzina pełna, dostarczająca wartościowych modeli identyfikacyjnych kobiety (matki) i mężczyzny (ojca), umożliwiając jednocześnie proces odróżniania się od modelu płci przeciwnej. Ważna z tego punktu widzenia jest nie tylko obecność obojga rodziców, lecz również schemat płci prezentowany przez nich w zachowaniu, rodzaj motywacji, którą się kierują, oraz charakter stosowanych wzmocnień społecznych (kar i nagród) wobec określonych zachowań dziecka.

Badania (Mussen i Rutherford, 1963) wykazują, że „męskość” chłopców i „kobiecość” dziewcząt jest przede wszystkim rezultatem identyfikacji z rodzicem tej samej płci odbieranym jako osoba opiekuńcza, ciepła i nagradzająca. Współcześnie w kontekście silnej tendencji do upowszechniania egalitaryzmu próbuje się:

- 1) deprecjonować tradycyjny model funkcjonowania rodziny oparty na wyraźnie oznaczonych granicach związanych ze sposobem pełnienia ról płciowych, podważając zasadność podziału na zachowania „męskie” i „kobiece”,
- 2) oraz umniejszyć znaczenie odrębności oddziaływania wspomnianych zachowań.

Z badań jednak wyraźnie wynika, że skłonnościami do egalitaryzmu funkcjonowania odznaczają się na ogół ci mężczyźni, których rozwój przebiegał bez udziału bądź z niedostatecznym udziałem męskiego wzoru osobowego ojca. Stąd też tendencja do egalitaryzmu w pełnieniu ról rodzinnych często jest wynikiem nie tyle ich świadomego wyboru lepszej formy funkcjonowania, ile brakiem stosownych umiejętności w pełnieniu tych ról.

Zarówno rozważania teoretyczne, jak i wyniki badań empirycznych potwierdzają tezę, zgodnie z którą matki i ojcowie jako wzory

osobowe (i nie tylko) spełniają różne, równie ważne i dopełniające się role w życiu i rozwoju dziecka (Belsky, 1979). Brak lub niedostateczna obecność wzoru osobowego ojca w rozwoju dziecka staje się czynnikiem wyraźnie zubożającym jego środowisko rozwoju.

Do ważnych konsekwencji niedostatku wartościowych wzorów osobowych można zaliczyć także podatność na przejmowanie wzorów przypadkowych, nie zawsze wartościowych (sprzyjających rozwojowi jednostki), lub sztucznie kreowanych wzorów zastępczych (alternatywnych), między innymi lansowanych przez media w ramach procesów o znamionach manipulacji społecznej, zwanych przez niektórych badaczy „miękkim totalitaryzmem” (Straś-Romanowska, 2008). Dotyczy to zwłaszcza młodzieży dorastającej, u której potrzeba posiadania wzorów i modeli identyfikacyjnych jest szczególnie nasilona w związku z dokonującym się w tym okresie rozwojem tożsamości, połączonym z poszukiwaniem sensu życia. Ten etap niektórzy badacze nazywają wprost fazą identyfikacji (Obuchowski, 1983).

W literaturze przedmiotu dotyczącej rozwoju tożsamości wskazuje się na wyraźne rozwojowe przesunięcie moratorium tożsamości poza okres dorastania i rozszerzanie go na wczesną dorosłość (m.in. Liberska, 2007). Jedną z przyczyn tego zjawiska można upatrywać w niedostatku wartościowych wzorów osobowych, z którymi identyfikacja mogłaby pomóc jednostce w formułowaniu celów i w planowaniu własnej drogi życiowej, a tym samym w osiągnięciu wyższych etapów rozwoju.

5.3. Dewaluacja autorytetów i jej społeczne skutki

Oddziaływanie wzorów osobowych stanowi jeden z istotnych czynników rozwoju psychicznego jednostki. Naśladownictwo, a następnie modelowanie i identyfikowanie się dziecka i osoby dorosłej z pozytywnym wzorem sprzyja kształtowaniu aprobowanych społecznie zachowań i wewnętrznych standardów moralnych. Tymczasem przemiany społeczne występujące we współczesnych społec-

czeństwach zachodniego kręgu kulturowego wskazują na relatywizowanie tradycyjnych systemów wartości, które podkreślały znaczenie autorytetów, rodziny i stabilnego życia (Adamski, 2002). Powszechnie dostrzegany jest niedostatek autorytetów czy „markowych wcieleń przywódców” (Kwiatkowski, 2013, s. 11). Stanisław Kowalik (2006, s. 191) uważa, że „w opinii społecznej upowszechniło się przekonanie, że żyjemy w czasach dewaluacji autorytetów”. Jednostka znajduje się obecnie pod silnym wpływem wielu grup społecznych, a także mass mediów. Niejednokrotnie istniejące wzory i wzorce są wobec siebie sprzeczne. W rezultacie dominują te propagowane przez media i te, których realizacja nie wymaga wysiłku i wiąże się z najmniejszymi kosztami psychicznymi. „Z jednej strony podkreśla się znaczenie i potrzebę autorytetu, z drugiej zaś odrzuca go, argumentując, że jest zaprzeczeniem wolności człowieka, narzędziem przymusu. Wprowadza to pewne zamieszanie i bywa przyczyną błędnej interpretacji, powodującej mylenie autorytetu z autorytaryzmem, a wolności z permisywizmem” (Krajewska, 2013, s. 112). Przeświadczenie jednostki o swojej pełnej niezależności powoduje, że subiektywne przekonania uznawane są za obiektywnie słuszne i konkurencyjne wobec zdania nauczycieli czy rodziców.

Hannah Arendt (1994) twierdzi, że autorytet zniknął ze współczesnego świata. Z pewnością dzisiejsze nastawienie młodzieży i dorosłych wobec autorytetu dalekie jest od bezwzględного posłuszeństwa. Uległość wobec autorytetu nie wpisuje się we współczesne systemy demokratyczne. Posłuszeństwo wobec autorytetu może być traktowane jako ograniczenie samorealizacji. Tom R. Tyler i E. Allan Lind (1992) uznają, że ludzie są posłuszni, ponieważ ich to wyróżnia lub mają poczucie udziału w rozpowszechnianiu sprawiedliwości oraz ze względu na tzw. proceduralną sprawiedliwość. Ostatni czynnik, czyli przekonanie, iż decyzje podejmowane przez autorytet są efektem właściwych procedur i procesów społecznych, jest najsilniejszą motywacją posłuszeństwa.

Obecnie wspomina się o kryzysie relacji asymetrycznych, międzypokoleniowych, które bazują na szacunku wobec autorytetu

starszych (Krajewska, 2013). Wyrazem tak rozumianego kryzysu jest wycofanie dorosłych z odpowiedzialności wychowawczej oraz sprzeciw młodego pokolenia wobec posłuszeństwa jako zasady wychowawczej. Załamanie się autorytetów zakłóca przekaz wartości społecznych i osłabia poczucie bezpieczeństwa, co manifestuje się w postaci buntu oraz odrzucenia powszechnych norm (Błądowska, 1996). Marian Kalinowski (1982) wśród przyczyn obniżania autorytetu rodziców wymienia między innymi rozbieżność między głoszonymi przez nich normami moralnymi a postępowaniem. Stwierdzenie takie podkreśla, iż autorytetu nie mają osoby, które deklarują słuszność pewnych zasad społecznych, a jednocześnie swoim zachowaniem je podważają.

Zmieniające się współcześnie nastawienie wobec wzorów ma szczególne znaczenie dla przebiegu procesu wychowania. Akcentowanie w wychowaniu praw dziecka, w tym przede wszystkim prawa do swobody, przy jednoczesnym niedocenianiu lub niwelowaniu roli obowiązków i posłuszeństwa wobec autorytetu rodzi ryzyko permisywizmu, czyli braku zasad regulujących zachowanie dziecka. Zaznacza się tendencja do ograniczania wychowawczej funkcji autorytetu dorosłych i przerwania odpowiedzialności wychowawczej między rodzicami i nauczycielami. Budowanie przez dorosłych (często źle rozumianych) partnerskich relacji z dzieckiem i niwelowanie znaczenia autorytetu w wychowaniu wynika niekiedy z braku prawidłowych wzorów identyfikacyjnych lub odrzucania tradycyjnych modeli wychowawczych (Krajewska, op. cit.). W efekcie w rozwoju dziecka występuje nadmiar tendencji do samodzielności i autonomii, co utrudnia wypracowanie postawy współpracy i respektowania reguł społecznych.

Upatrywanie w funkcjonowaniu autorytetów ograniczenia dla swobody dziecka powoduje, że zadania wychowawców określa się niekiedy jako nieingerujące towarzyszenie w rozwoju dziecka. Takie podejście oznacza brak możliwości korygowania zachowania wychowanka. Wychowanie, wspomagające rozwój dziecka, opiera się na mądrości i kompetencjach wychowawcy będącego autorytetem dla dziecka.

Równie niebezpieczne jest mylenie autorytetu z autorytaryzmem, który stanowi skłonność do nadmiernego ulegania autorytetowi i opierania na nim własnego wizerunku (Bakiera, 2013a). Erich Fromm (1978) uważa, że autorytaryzm, jako specyficzna struktura osobowości, stanowi psychologiczny fundament faszyzmu. Jednostka o osobowości autorytarnej ujawnia silną potrzebę władzy, która jest wyrazem jej słabości i wynika ze swoistego w tym przypadku dążenia do zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa oraz zapobiegania osamotnieniu. Iwona Jakubowska-Branicka (2000) zauważa, że autorytet nie opiera się na przymusie, gdyż nie odbiera swobody postępowania innym, koresponduje z autonomią, natomiast autorytaryzm unicestwia wolność jednostki, jest nadużyciem autorytetu. Silne dążenie do uporządkowanej i klarownej rzeczywistości, charakterystyczne dla postawy autorytarnej, powoduje, że wychowawcy o skłonnościach autorytarnych odwołują się do sztywno określonych ról płciowych i opierają swój przekaz na radykalnych (stereotypowych) koncepcjach kobiecości i męskości (Peterson i Zurbriggen, 2010). Warto też zauważyć, że występuje istotne podobieństwo międzygeneracyjne w zakresie poziomu autorytaryzmu rodziców i ich dzieci (Dhont, Roets i Van Hiel, 2013), co wskazuje na znaczenie procesów społecznego uczenia w powstawaniu autorytaryzmu.

Określenie relacji jako autorytarnych kojarzone bywa z pejoratywną konotacją autorytetu. Ich cechą jest silna dominacja jednej osoby nad drugą, narzucanie woli naznaczone oddziaływaniem awersyjnym, bez liczenia się ze zdaniem innych osób. Takie asocjacje nawiązują raczej do władzy niż autorytetu. Podczas gdy władza jest możliwa bez autorytetu, autorytet nie jest możliwy bez władzy, rozumianej jako różnica stopnia kontroli zachowania, istniejącej między dwiema osobami (Mika, 1987). Władza jest specyficznym stosunkiem łączącym osoby zajmujące różne pozycje w grupie. Autorytet umacnia władzę, ale jej nie warunkuje. Bożena Marcińczyk (1991) zauważa, że autorytet i władza uruchamiają odmienne nastawienia. Dla autorytetu właściwa jest postawa dobrowolnej akceptacji, uznania i szacunku dla reprezentowanych wartości. Uzna-

nie władzy może wynikać z formalnych postanowień, przemocy lub lęku przed represjami. Autorka uważa, że autorytet zachęca, a władza zmusza. Zaakceptowanie władzy jest koniecznością. Zaakceptowanie autorytetu jest aktem woli człowieka. Wiesław Łukaszewski (1984, s. 490) uważa, że konsekwencje autorytaryzmu, zarówno na poziomie mikrogrupy, na przykład rodziny, jak i większych grup społecznych, podobne są do następstw wynikających z przynależności do mafii gangsterskiej. Zauważa, że „autorytaryzm to system nie negocjacyjny, ale dyrektywny, w którym narzucone przez lidera (liderów) zdanie staje się świętością nie do naruszenia, staje się zarazem i standardem, i nakazem działania”.

W rzeczywistości autorytet, świadczący o szacunku dla danej osoby, która wzbudza poważanie ze względu na posiadane walory osobiste, jest przeciwieństwem relacji autorytarnych. Istnienie autorytetów w życiu społecznym zmniejsza niepokój, szczególnie młodszych jego uczestników poszukujących ideałów. Autorytet odnosi się do osób i obiektów, które wyróżniają się spośród innych, wzbudzając uznanie społeczne i wywierając wpływ na zachowanie się jednostek i grup. Przypisywanie określonych atrybutów spostrzeganym osobom (osobie) na podstawie ich zachowania ułatwia kategoryzowanie złożonej rzeczywistości społecznej. Pozytywne konsekwencje istnienia autorytetu związane są z inspiracją dla innych osób, której źródłem jest jednostka wybitna. Skłonność do ulegania autorytetom i uznawania kogoś za autorytet wynika z naturalnej dla dzieciństwa i młodości tendencji do poszukiwania wzorów. W dorosłości jest wyrazem trudności w ocenianiu rzeczywistości społecznej i w podejmowaniu decyzji oraz poszukiwania wskazówek ułatwiających dokonywanie wyborów. Odwołanie się do autorytetu jako pożądanego wzoru zachowań może skrócić proces decyzyjny i tym samym zmniejszyć lub całkowicie zniwelować wątpliwości w zakresie doświadczanych osobistych dylematów (Cialdini, 2001).

Dobro publiczne wymaga aktywności pozytywnych wzorów osobowych, stąd uważa się, że „sfera spraw publicznych powinna być przestrzenią zarezerwowaną wyłącznie dla ludzi cieszących się społecznym autorytetem” (Kwiatkowski, 2013, s. 245). Jednak demo-

kracja nie wymaga wstępnej selekcji kompetencji i intencji osób działających publicznie, więc efekty ich działań nie zawsze można uznać za korzystne dla ogółu. Deficyt wartościowych wzorów osobowych w życiu społecznym tym bardziej rodzi niebezpieczeństwo kreowania przestrzeni dla wzorów negatywnych czy ambiwalentnych.

Uznaje się, że ukształtowane historycznie wzory osobowe w dzisiejszej rzeczywistości utraciły aktualność. Deficyt wzorów osobowych wypełniają pseudoautorytety (np. tzw. celebryci) lub idole w grupie rówieśniczej. Zygmunt Ziemiński (1996) uważa, że wiąże się to z poczuciem niepewności i zamętu w zakresie przyjmowanych wzorów, a przede wszystkim z pluralizmem ideologicznym. Wobec braku nawyków dyskusowania i poszukiwania stanowisk kompromisowych powstaje poczucie relatywizmu wartości, szczególnie wśród biernych uczestników przemian społecznych. Autor sądzi, że występujący relatywizm wartości prowadzi do nihilistycznego lekceważenia wszelkich wartości.

Deficyt badań nad autorytetem prowadzonych na gruncie psychologii może sugerować, że współcześnie autorytet nie jest kategorią powszechną (lub ważną). Znacznie łatwiej znaleźć rozważania na temat autorytetu w starszych rocznikach czasopism naukowych niż teraźniejszych. Być może aktualnie w społeczeństwach, w których wartościami nie tylko deklarowanymi, ale i realizowanymi są niezależność jednostki, autonomiczność poglądów oraz wolność decyzji, wpływ autorytetów wydaje się niewielki. Liberalistyczny nurt w życiu społecznym neguje lub ogranicza znaczenie autorytetów (Sidorowicz, 1996). Wyrażamy jednak nadzieję, że „czas rezygnacji z autorytetów jeszcze nie nadszedł i być może nigdy nie nadejdzie” (Kowalik, 2006, s. 206).

5.4. Specyfika współczesnych wzorów osobowych

Podczas gdy w okresie dzieciństwa niezmiennie następuje identyfikacja z rodzicami, spektrum modeli ważnych dla młodzieży dzisiaj znacznie się poszerza, głównie z powodu dostępności Inter-

netu. Dzieci najczęściej chcą być podobne do kogoś z rodziny, zaś nastolatek wybiera na ogół osobę znaną, która odniosła sukces (Spsychalska, 2012). Dla dorosłych w ponowoczesnym świecie wzorcem osobowym staje się jednostka sprawcza i twórcza, która radzi sobie ze złożonością świata (Wysocka, 2012).

Zygmunt Bauman (2006), prezentując swoją koncepcję płynnej nowoczesności, twierdzi, że takie zjawiska, jak brak zobowiązań oraz wzrost nastrojów hedonistycznych i egoistycznych są istotnymi znakami naszych czasów. Człowiek, jego zadaniem, stał się dosłownie panem swojego losu, a indywidualizm wręcz przymusowym tego losu elementem, gdyż nie jest tylko możliwością wyboru, ale nieuniknionym imperatywem. Bauman uważa, że w społeczeństwie konsumpcyjnym wszystko jest kwestią wyboru poza przymusem jego dokonywania. Zdobywanie produktów, a także traktowanie osób w wymiarze użytkowym odpowiada za rozpad więzi społecznych. Niekonsekwencja postępowania, fragmentaryzacja, niespójność i epizodyczność różnych sfer aktywności jednostki, określane jako „chroniczne atrybuty ponowoczesnego stylu życia”, stały się dla Zygmunta Baumana (1993, s. 7) podstawą wyróżnienia czterech podstawowych wzorców osobowych: spacerowicza, włóczęgi, turysty i gracza.

Nadrzędną cechą świata spacerowicza jest anonimowość. Zostaje on wmieszany w tłum przechodniów, obserwuje innych. Uczestniczy w masowych spektaklach, w których ludzie zakładają różne maski, a reżyserami takich widowisk są producenci towarów. Nabywanie towarów daje spacerowiczowi poczucie wolności.

Włóczęgę natomiast pociąga niepewność, zmiana. Zadomowienie, jednostajny rytm życia, ciągłość celów są dla niego nieatrakcyjne, a nawet zgubne, jak to określa Bauman. Włóczęga koncentruje się na terażniejszości. Nie przywiązuje się do miejsc i osób. Pociąga go niespełniona nadzieja. Esencją jego życia jest mobilność.

Turysta również poszukuje wrażeń, pragnie przygód, ale w odróżnieniu od włóczęgi, który akceptuje świat takim, jakim jest, oczekuje, że świat spełni jego oczekiwania. Świat ma służyć kolekcjonowaniu wrażeń. Turysta stawia warunki. Wymaga. Poszukuje inności.

Gracz z kolei dąży do wygranej. Kalkulacja ryzyka zastępuje mu pewność. W jego świecie nie rządzą żadne dające się przewidzieć i opisać prawa. Rządzi w nim ryzyko i spryt. Życie gracza jest serią walk, rozgrywek, spotkań, z których każde stanowi niezależną od reszty życia całość. Każda gra jest wojną, w której liczy się wygrana.

Bauman twierdzi, że wszystkie wzorce znane były w nowoczesności, a ponowoczesność je usankcjonowała. Znamioną cechą ponowoczesności jest według Baumana współwystępowanie wszystkich wzorców naraz w życiu tych samych ludzi. W odróżnieniu od czasów minionych, kiedy poszczególne wzorce były reprodukowane pojedynczo przez różne osoby i w różnych momentach ich życia. Obecnie te same osoby ujawniają mieszankę różnych wzorców. Nie występują w postaci odrębnych stylów życia, lecz charakteryzują aspekty sposobu życia tych samych osób. Poszczególne wzorce się przenikają.

Badania pilotażowe, przeprowadzone przez nas w 2015 roku (luty-marzec), wskazują na znaczenie rodzinnych wzorów osobowych w świadomości młodych dorosłych. Badaniami objęto 119 osób. Byli to studenci drugiego roku psychologii. Poproszono ich o wypełnienie kwestionariusza składającego się z czterech podstawowych pytań z zakresu omawianej problematyki.

Pierwsze z nich dotyczyło rozumienia pojęcia wzoru osobowego. Analiza wyników badań wykazała, że badani udzielają na to pytanie bardzo zróżnicowanych odpowiedzi; od prostych, jednoaspektowych, występujących w nielicznych przypadkach, takich jak na przykład: „jest to osoba, którą się szanuje, podziwia i dąży do tego, aby być jak ona”, lub: „jest to osoba zachowująca się w sposób godny naśladowania”, do bardziej rozbudowanych (o różnym stopniu ogólności), podkreślających wieloaspektowy sposób rozumienia tego pojęcia. Przykładem takiego rozumienia może być następująca wypowiedź: „Wzór osobowy jest dla mnie autorytetem. Jest osobą, która wzbudza mój szacunek i podziw. Ten »wzór osobowy« jest inspiracją oraz dążeniem, aby w swoim dorosłym życiu mieć takie same wartości i osiągnięcia, co ta osoba. Wzór osobowy jest dla mnie ikoną zarówno w wyglądzie fizycznym, jak i rozumo-

wania. Wszystkie osoby, które uważam za wzór, są mądre, inteligentne, jednak nie przez wszystkich lubiane, z racji tego, że mają odwagę robić to, co nie jest powszechne lub w niektórych przypadkach akceptowane przez środowisko”.

Do najczęściej akcentowanych aspektów treściowych pojęcia wzoru osobowego należą (w kolejności od najczęściej zaznaczanych): chęć naśladowania (upodobnienia się do osoby uważanej za wzór osobowy), przypisywanie jej autorytetu („wzór osobowy to osoba, która jest dla nas autorytetem i z której rad korzystamy i uważamy za cenne, a wartości wyznaczone przez tę osobę są dla nas ważne”) i podkreślanie wpływu tej osoby na odbiorcę. Ten ostatni aspekt, a także inne, ilustrują między innymi następujące wypowiedzi badanych: „wzór osobowy to autorytet, osobę, którą uznajemy za godną naśladowania, pragniemy się do niej upodobnić, czerpiemy wzory zachowania z tego, jak ona postępuje, ma na nas silny wpływ”; „Jest to według mnie autorytet o większej niż przeciętna sile oddziaływania na jednostkę – autorytet, który jednocześnie jest »modelem« (w znaczeniu psychologicznym)”.

Na pytanie o obecność wzorów osobowych w życiu badanych większość z nich odpowiedziała twierdząco. I tak na 119 przypadków 99 osób (83,2%) posiada wzór osobowy, a jedynie 20 osób (16,8%) deklaruje, że go nie ma.

Posiadane wzory osobowe to (w kolejności od najczęściej wymienianych): wzory rodzinne, pochodzące z rodzin generacyjnych, którymi są: mama, rodzice, babcia, ojciec i inni krewni (dziadek, ciotka, wujek) – ta grupa wzorów jest zdecydowanie najczęściej reprezentowana; wzory koleżeńskie oraz w nielicznych przypadkach wzory edukacyjne, reprezentowane nie tyle przez nauczycieli, ile przez trenerów obu płci. Sławni ludzie (uczni – np. Albert Einstein, piosenkarze – np. David Bowie) występują jedynie w jednostkowych przypadkach. Do pożądanых cech wzoru osobowego, które są w opinii badanych warte naśladowania, należą wewnętrzne cechy osobowości, takie jak: wartości, ideały, moralność, dążenie do celu, odporność psychiczna i poczucie humoru.

Powyżej zasygnalizowane rezultaty badań wskazują z jednej strony na znaczącą rolę wzorów rodzinnych w życiu młodych dorosłych, z drugiej strony na niedobór innych rodzajów wzorów osobowych, w tym przede wszystkim edukacyjnych oraz partnerskich.

Inne współczesne badania wskazują na to, że młodzi ludzie z reguły nie doświadczają oddziaływania pełnych, wartościowych modeli identyfikacyjnych, nie potrafią wskazać żadnego dla nich ważnego wzorca osobowego. Jeśli go wskazują, to w wielu przypadkach są to wzorce niejednolite (cząstkowe), pod wpływem których następuje przejmowanie różnych (za każdym razem innych) form zachowań (Rosada, 2012), na przykład sposobu ubierania się, czesania (na ogół zewnętrzne cechy).

Zakończenie

W opracowaniu podjęto próbę ukazania istotnej roli wzorów osobowych (modeli) w kształtowaniu osobowości jednostki i przejawianych przez nią zachowań. Szczególną uwagę zwrócono na znaczący w tym względzie udział wzorów wartościowych, sprzyjających pomyślnemu rozwojowi oraz na konsekwencje ich braku. Rozważania te poprzedzono dokonaniem uściśleń terminologicznych, odnoszących się do osób, których osobowość i zachowanie są przykładem o znacznej sile oddziaływania na inne osoby, jak i określających mechanizmy leżące u podstaw wspomnianego wpływu, takie jak: naśladownictwo, modelowanie i identyfikacja. W przypadku mechanizmów za kryterium różnicujące nazewnictwo przyjęto stopień ich złożoności i zasięg (głębokość) oddziaływania.

Zaprezentowana w pracy analiza literatury przedmiotu dostarcza wielu danych, ukazujących istotną rolę wzorów osobowych, jaką (nieświadomie lub świadomie) spełniają lub spełniać mogą na każdym etapie cyklu życia, a zwłaszcza w okresie dzieciństwa i adolescencji. Obejmuje ona trzy ważne funkcje: wychowawczą, ochronną i terapeutyczną.

Pierwsza, przy szerokim ujmowaniu wychowania, uwzględniającym zarówno nieświadomy, jak i świadomy wpływ na wychowanka (odbiorcę), pojawia się w oddziaływaniu dwutorowym: nieświadomym i świadomym (zbyt mało wykorzystanym w intencjonalnym oddziaływaniu wychowawczym – do tej kwestii nawiążemy w dalszej części). Osobowość dziecka kształtuje się nie tylko w wyniku stosowania określonych, intencjonalnie podejmowanych przez rodziców (i innych wychowawców) zabiegów wychowawczych, ale także pod wpływem prezentowanych przez nich nie-

świadomie wzorów (modeli) osobowych, na skutek dziedziczenia społecznego cech tych modeli. W szczególności dotyczy to rodzicielskich wzorów osobowych. Na tym tle wzrasta znaczenie i potrzeba podejmowania przez rodziców (oraz innych wychowawców) zabiegów samowychowawczych, które powinny towarzyszyć wychowaniu intencjonalnemu. Ważne wydaje się nie tylko to, w jaki sposób się wychowuje (czego intencjonalnie się wymaga), ale również jakim samemu się jest w ogóle, nie tylko w kontaktach z dzieckiem. Istotna jest więc ranga bycia wobec własnych dzieci (i nie tylko) wzorem (przykładem, modelem) tych postaw i zachowań, które chcielibyśmy w nich ukształtować.

Obecność wzorów i wzorców osobowych umożliwia kształtowanie (modelowanie) określonych postaw i przygotowanie młodego pokolenia do pełnienia różnorodnych ról społecznych. Stąd ich istnienie jest pomocne w oddziaływaniu szerokiej grupy wychowawców, rodziców, nauczycieli, czyli osób, które z racji funkcjonowania w rolach rodzinnych i zawodowych angażują się w proces socjalizacji i wychowania dzieci i młodzieży. Mogą one odwoływać się do różnych wzorów funkcjonujących w życiu społecznym, wykorzystując je w świadomej działalności wychowawczej, a także oddziałując nieświadomie siłą osobistego przykładu.

Wzory osobowe stanowią najczęściej ukonkretnienie (egzemplifikację) idealnego wzorca. Z tego względu w pracy z dziećmi większe znaczenie ma odwoływanie się do wzoru osobowego, a zwłaszcza do przejawianych przez niego konkretnych zachowań. Natomiast w wychowaniu (edukacji) młodzieży, z uwagi na ukształtowane już w tym okresie hipotetyczno-dedukcyjne formy rozumowania, możliwe jest odniesienie także do abstraktu, czyli wzorca osobowego, będącego uogólnieniem pożądanych cech, na przykład dobrego ucznia, przyjaciela, syna czy córki, dobrego pracownika. Przykładem wzorca asystenta pracującego na wyższej uczelni może być opis, który znajdujemy w pracy Marii Tyszki (1960, s. 35.). Zgodnie z nim asystent powinien oddziaływać na studentów przez przykład osobisty. Wzory osobowe są potrzebne także w okresie dorosłości. Osoby je posiadające łatwiej podejmują

nowe role społeczne, korzystając między innymi ze sposobu funkcjonowania znanych sobie modeli, którymi są często rodzice.

Wzory osobowe, jak wspomniano, mogą także pełnić funkcję chroniącą dziecko, na przykład przed wpływem przestępczego środowiska rówieśniczego, nawet jeśli znajduje się ono bardzo blisko (Sarason i Sarason, 2004). Wzory osobowe (identyfikacyjne) mogą też odgrywać rolę o znamionach terapeutycznych. Identyfikacja z nimi w przypadku osób, które na przykład z powodu utraty zdrowia (niepełnosprawności) mają ograniczenia w samodzielnym zdobywaniu doświadczeń, może stanowić okazję do współodczuwania przeżywanych przez model emocji i być formą (środkiem) prowadzącą do wzbogacenia życia we wspomnianym wyżej (i nie tylko takim) kontekście.

Terapeutyczną funkcję wzorów osobowych warto by w większym stopniu wykorzystać w praktyce społecznej. O roli modelowania (jego swoistym, skomplikowanym charakterze) jako jednym z ważnych czynników generujących na przykład niepożądane zachowania dziecka warto pamiętać i wykorzystywać tę wiedzę w diagnozie psychologicznej. W przypadku wykrycia, iż modelem niewłaściwego sposobu reagowania u dziecka mogą być rodzice, terapią trzeba by objąć przede wszystkim rodziców. Istotna rola w tym względzie przypada matkom – one, ze względu na wykryty matrycentryczny model funkcjonowania polskiej rodziny (por. badania Tyszkowej, 1990b, a także Bakiery, 2004, 2013b), mają największe szanse funkcjonowania jako modele osobowościowe dla własnych dzieci. Skutecznej modyfikacji lub zmianie niepożądanych zachowań i postaw u dziecka (wychowanka) powinna więc towarzyszyć zmiana w zachowaniu modela. Myśl ta wydaje się bliska Urie Bronfenbrennerowi (1970a, 1970b), który mówi, iż wszelkie trwałe zwiększanie tempa rozwoju dziecka da się osiągnąć jedynie przez wyraźną i trwałą zmianę w otoczeniu i zachowaniu osób, które łączą z dzieckiem codzienny i osobisty kontakt.

Druga możliwość wykorzystania modelowania może polegać na lepszym i bardziej świadomym zastosowaniu tego procesu w kształtowaniu pożądanych cech i zachowań dziecka w wycho-

waniu i terapii. Można by tego dokonywać na przykład przez intencjonalne dostarczanie (wyszukiwanie, podsuwanie) dziecku określonych, wartościowych modeli funkcjonowania, które (przy zapewnieniu odpowiednich warunków sprzyjających procesowi modelowania) mogłyby być przejęte przez dziecko (wychowanka) w wyniku omawianego procesu, wykorzystanego praktycznie w wychowaniu.

Można powiedzieć, że oddziaływanie wzorów osobowych (modeli), spełniające istotną z punktu widzenia rozwoju osobowości dziecka funkcję, jest procesem w wychowaniu niedocenionym. Skuteczność oddziaływania wychowawczego można by zwiększyć przez wykorzystanie tego procesu, wzmagając częstotliwość posługiwania się modelami pożądanых cech i zachowań, w opozycji do wychowania opartego głównie bądź jedynie na werbalizowaniu oczekiwań, perswazji, „moralizowaniu” wobec dziecka, a przede wszystkim stając się samemu modelem (przykładem) takich zachowań. To ostatnie wiąże się z wysiłkiem pogłębiania pracy nad sobą ze strony osób zajmujących się wychowaniem, między innymi z koniecznością modyfikacji i kontroli własnego postępowania (na ten aspekt problematyki, tj. pracę nad sobą, aby być przykładem dla innych, zwraca uwagę także Grác, 1990, 1996), co dotyczy zwłaszcza rodziców. Jest to wysiłek na pewno godny podjęcia.

Brak wartościowych wzorów osobowych (modeli identyfikacyjnych) utrudnia podejmowanie zadań rozwojowych dorosłości. Badacze (Walesa, 2011) podkreślają ogromną, a niedocenianą, czasem wręcz bagatelizowaną rolę osób dorosłych (wychowawców, mentorów, mistrzów), za pośrednictwem których odbywać się powinno podejmowanie tych zadań. Zdaniem Czesława Walesy (op. cit., s. 30): „młodzi ludzie potrzebują (...) »rytuałów inicjacyjnych«, włączających ich w dorosłość. A najczęściej mogą przeżyć tylko quasi-inicjacje: bez ukształtowanej świadomości, bez wzorca życia, bez przewodnika i mistrza. W takiej sytuacji nie kształtują się kompetentne działania ani w pełni ustrukturyzowane uczestniczenie”.

Warunki współczesnego życia nie sprzyjają zarówno kształtowaniu się wzorców osobowych, jak i ich oddziaływaniu. Jednym

z istotnych utrudnień jest rozpowszechniona tendencja do deprecjonowania autorytetów i ich roli w rozwoju jednostki. Dotyczy to zwłaszcza rodziców, a więc naturalnych, pierwszych osób znaczących, których istotną rolę, w kontekście osłabiania znaczenia rodziny, współcześnie się pomniejsza (Harwas-Napierała, 2009).

Osłabianie znaczenia autorytetów przynosi wyraźne społeczne skutki w postaci opinii o braku autorytetów. Powszechne przekonanie o upadku autorytetów w życiu społecznym poparte jest twierdzeniami empirycznymi naukowców (np. Krajewska, 2013). Trafne wydaje się spostrzeżenie Lecha Witkowskiego (2008, s. 64–65), który twierdzi, że „paraliż autorytetu w życiu społecznym bierze się nie z jego rozproszenia, ale z rezygnacji z niego, tak u jego potencjalnych odbiorców, beneficjentów, jak i u jego, pozbawionych potencjału, grabarzy instytucjonalnych. Jedni nie potrafią nim być, inni nie potrafią go mieć, i jedni, i drudzy go nie potrzebują, bo przeciętność nie ma poczucia braku”. Współczesny człowiek traktowany jest jako jednostka samowystarczalna i całkowicie niezależna. W związku z promowaniem wartości indywidualistycznych, takich jak autonomia i poczucie wolności, następuje przenoszenie wzorów życia z krajów zachodnich. Przy czym dominuje koncepcja wolności jako pełnej swobody, niezależności od innych osób, norm i zasad. Tymczasem – jak podkreśla Kazimierz Obuchowski (1993, s. 129): „wolność psychiczna jednostki to współwolność realizujących się podmiotów ludzkich”. Ujawnia się nie tylko w postaci negatywnej jako brak przymusu, ale również w sposób pozytywny jako zgoda na wymagania czy konieczność (Lubowicka, 2001).

Powoływanie się na autorytety, na swoich mistrzów (mentorów), podobnie jak w przypadku przyznawania wysokiej rangi wychowaniu opartemu o jasno sformułowany system norm i wartości (Porębska, 1997), stało się niejako niemodne (wstydlive). Zjawisko takie obserwujemy między innymi w nauce, gdy w opracowaniach naukowych brakuje odwoływania się do mistrzów i ich dokonań, co niekiedy staje się regułą. Szeroko lansowana jest teza, aby być autorytetem dla siebie. Współczesny człowiek określany jest jako *homo optionis*, co odnosi się do możliwości decydowania niemal we

wszystkich aspektach życia (Slany, 2005). Jest decydem w zakresie życia, śmierci i tożsamości. Wyrazem wolności i adaptacyjności jednostki ma być tożsamość płynna, tymczasowa i wielopostaciowa (Giddens, 2006; Oleś, 2011). Poszerzanie wolności jednostki staje się jednocześnie źródłem lęku i stwarza raczej wolności niepewne (ang. *precarious freedoms* – Beck i Beck-Gernsheim, 2002). Jednostka, której przypisuje się możliwość nieograniczonego wybierania, decydowania o sobie, staje się tym samym odpowiedzialna również za własne niespełnienie (Obuchowski, 2000). Znaczne relatywizowanie norm odwołujących się do nadrzędnych wartości rodzi niepewność, a brak czy nieprzejrzystość zasad, czyli anomia, zwiększa jednostkową odpowiedzialność (Bauman, 2006).

Niedobór pozytywnych wzorów osobowych w życiu społecznym, tendencja do deprecjonowania autorytetów sprzyja łatwemu uleganiu powierzchownym i niestabilnym wzorcom, często sztucznie kreowanym przez media i niesłużącym rozwojowi jednostki. Dynamiczny rozwój nowych technologii powoduje zwiększenie wpływu wzorów i wzorców za pośrednictwem mediów (Braun-Gałkowska, 1995, 1997a, 1997b; Dąbrowska, 2000; Grzywacka i Kowolik, 2002; Izdebska, 2000, 2001; Kirwil, 1995, 1996; Kołodziej-ska, 2002; Nagórny, 2004). Zakres oddziaływania środków masowego przekazu znacznie wzrasta, wypełniając nie tylko czas wolny dziecka, ale również czas zajęć szkolnych (Ilnicka, 2008). Zwraca się uwagę, że lansowanie przez środki masowego przekazu postaci idoli i celebrytów jest formą kompensacji braku wartościowych wzorów osobowych w życiu społecznym (Kowalik, 2006). Nierzadko ich zadaniem jest aktywność o charakterze trendsettingowym, czyli ukierunkowanie zachowań konsumpcyjnych (dokonanie zakupów, korzystanie z określonych usług czy szerzej kreowanie mody). Z tego względu idol, celebryta czy trendsetter jest „zaprzeczeniem autorytetu, ponieważ nie jest w stanie wylansować określonego światopoglądu, oryginalnego ujęcia sensu życia czy też przemyślanej postawy moralnej” (Spychalska, 2012, s. 85).

W złożonym układzie modeli kształtujących osobowość dziecka i nastolatka znajdują się również wzory niedostępne w bezpośred-

nich interakcjach, lansowane przez media (muzyk, aktor, sportowiec, modelka), oraz wzory będące postaciami fikcyjnymi (bohaterowie gier komputerowych, postacie z filmów). Szczególnie w okresie adolescencji ich oddziaływanie ma istotne znaczenie ze względu na silną potrzebę samookreślenia się młodego człowieka. Nadal aktualny wydaje się apel sformułowany przez pedagoga Stanisława Dobrowolskiego (1948) tuż po II wojnie światowej, aby kształtowanie pozytywnych wzorów osobowych i przygotowanie wychowawców do ich roli rozpocząć już w dzieciństwie.

W świetle powyższych rozważań można sformułować wniosek, zgodnie z którym oddziaływanie wartościowych, dojrzałych wzorów osobowych, sprzyjających identyfikacji jednostki na różnych etapach życia, stanowi niedoceniany współcześnie i mało świadomie wykorzystywany czynnik rozwoju. Ich brak zwłaszcza obecnie, w czasie dokonujących się procesów globalizacyjnych i mieszania się kultur, może być źródłem trudności w kształtowaniu się osobowości jednostki, jej tożsamości i powodem słabości współczesnego człowieka.

Bibliografia

- Adamski, F. (2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Adler, R.B., Rosenfeld, L.B., Proctor II, R.F. (2007). *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Przekł. G. Skoczylas. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Albrecht, R. (1954). The parental responsibilities of grandparents. *Marriage and Family Living*, 16(3), 201–204.
- Antczak, B. (2013). Autorytet – jego budowanie i ocena w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych. W: D. Łażewska (red.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji* (125–138). Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.
- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Przekł. M. Godyń, W. Madej. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
- Aronson, E. (2009). *Człowiek istota społeczna*. Przekł. J. Radzicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Przekł. A. Bezwińska, W. Domachowski, M. Draheim, E. Hornowska, M. Kowalczyk, Z. Kowalik, M. Zakrzewska. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Arska-Karyłowska, B. (1982). *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Asher, S.R., Rose, A.J. (1999). Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (333–385). Przekł. M. Karpiński. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Badenes, L.V., Estevan, R.A.C., Bacete, G.F.J. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9(3), 271–283.
- Badura, E. (1981). *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bakiera, L. (2004). Pełnienie ról rodzicielskich a rozwój dorosłych w wieku średnim. *Psychologia Rozwojowa*, 2, 37–46.
- Bakiera, L. (2007a). Dziecko jako twórca. Znaczenie sztuki teatralnej dla rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. *Forum Oświatowe*, 2, 103–121.
- Bakiera, L. (2007b). Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (75–99). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Bakiera, L. (2008). Rozwojowe współdziałanie pokoleń w rodzinie. Rodzice w wieku średnim i dorastające dzieci. *Psychologia Rozwojowa*, 1, 25–37.
- Bakiera, L. (2009). *Czy dorastanie musi być trudne?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bakiera, L. (2010). Developmental complementarity of generations in family. W: E. Rydz, D. Musiał (red.), *The Psychology of Human Development – Selected Issues* (t. 1, 27–47). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Bakiera, L. (2013a). Problem autorytetu z perspektywy psychologicznej. *Czasopismo Psychologiczne*, 19(1), 127–133.
- Bakiera, L. (2013b). *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Bakiera, L. (2016). Aversive parenting. An attempt of conceptualization. W: H. Liberska, M. Farnicka (red.), *Aggression as a challenge: theory and research*. Peter Lang Publishing (w druku).
- Bakiera, L., Stelter, Ż. (2011a). *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Bakiera, L., Stelter, Ż. (2011b). *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Bałachowicz, J. (2013). Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach* (13–23). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka.
- Bandura, A. (1973). Aggression. A social learning analysis. Oxford: Prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. W: A. Freeman, M.J. Mahoney, P. Devito, D. Martin (red.), *Cognition and psychotherapy* (25–44). New York: Plenum.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. W: R. Vasta (red.), *Annals of child development. Six theories of child development* (1–60). Greenwich: JAI Press.
- Bandura, A. (1999). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. W: A. Bandura (red.), *Self-efficacy in changing societies* (1–45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baniak, J. (2010). Od czego zależy współistnienie ludzi w różnych wymiarach życia? W: J. Baniak (red.), *Style życia, wzory osobowe i normy jako czynniki współistnienia społecznego ludzi. Od lokalności do globalności* (7–11). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Nauk Społecznych.
- Bańko, M. (red.). (2014). *Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, Z. (1993). Ponowoczesne wzory osobowe. *Studia Socjologiczne*, 2(129), 7–31.
- Bauman, Z. (1998). *Prawodawcy i tłumacze*. Przekł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Przekł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61–69.
- Bąbel, P., Suchowierska, M., Ostaszewski, P. (2014). Naśladowanie a uczenie się przez obserwację. Porównanie perspektywy analizy zachowania i teorii społecznego uczenia się. *Psychologia Rozwojowa*, 19(3), 37–47.
- Bąkiewicz, M. (2013). Mentoring, coaching i tutoring jako nowe metody wsparcia studenta w procesie kształcenia – zarys problematyki. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach* (37–43). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka.
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization. Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: SAGE Publications.
- Belogaj, K.N., Morozova, I.S. (2008). Empirical research of parent's attitude structure. *Psychological Science and Education*, 1(4), 12–23.
- Belsky, J. (1979). Mother–father–infant interaction: a naturalistic observational study. *Development Psychology*, 15, 601–607.
- Birch, A., Malim, T. (1995). *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Przekł. J. Łuczyński, M. Olejnik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Błędowska, M. (1996). Autorytet – surowość w granicach taktu. *Edukacja i Dialog*, 7, 3–5.
- Bogat, G.A., Redner, R.L. (1985). How mentoring affects the professional development of women in psychology. *Professional Psychology*, 16(6), 851–859.
- Bogucki, W. (1981). Identyfikacja a postawy. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 138–141.
- Borecka-Biernat, D. (2004). Modelujący wpływ rodziców na kształtowanie się emocjonalno-obronnej i racjonalnej strategii radzenia sobie młodzieży w społecznych sytuacjach trudnych. *Psychologia Rozwojowa*, 9(2), 77–90.
- Borkowska, A., Macander, D. (2007). Budowanie relacji z uczniami w opiniach nauczycieli. *Remedium*, 2–3, 12–13.
- Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Przekł. M. Polaszewska-Nicke. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bozionelos, N. (2004). Mentoring provided: relation to mentor's career success, personality, and mentoring received. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 24–46.
- Braun-Galkowska, M. (1986). Patologia i terapia postaw rodzinnych. W: Z. Babska, A. Biela, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w roku akademickim 1984/85* (343–360). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Braun-Galkowska, M. (1992). *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Braun-Galkowska, M. (1995). Telewizja dzieciom. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 10–14.

- Braun-Galkowska, M. (1997a). Reklama telewizyjna a dzieci. *Edukacja i Dialog*, 5, 15–20.
- Braun-Galkowska, M. (1997b). Wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 8, 2–8.
- Braun-Galkowska, M., Ulfik-Jaworska, I. (2002). *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Gaudium.
- Bronfenbrenner, U. (1960). Freudian theories of identification and their derivatives. *Child Development*, 31(1), 15–40.
- Bronfenbrenner, U. (1970a). Czynniki społeczne w rozwoju osobowości. Przekł. A. Gołąb. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 1–19.
- Bronfenbrenner, U. (1970b). Czynniki społeczne w rozwoju osobowości. Przekł. A. Gołąb. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 141–161.
- Bronfenbrenner, U. (1976). Ekologia rozwoju człowieka. Historia i perspektywy. Przekł. T. Szustrowa. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 537–549.
- Bruner, J.S. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Przekł. B. Mroziak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cantor, N., Kihlstrom J.F. (1981). *Personality, cognition and social interaction*. Hillsdale: New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chamberlain, D.B. (1986). Psychika noworodka: wzrastające dowody kompetencji. *Nowiny Psychologiczne*, 8–9, 44–52.
- Cherlin, A.J., Furstenberg, F.F. (1985). Styles and strategies of grandparenting. W: V.L. Bengtson, J.F. Robertson (red.), *Grandparenthood* (97–116). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Chetwynd, J., Oonagh, H. (1978). *Sex-role system: psychological and sociological perspectives*. London: Routledge & Kegan Paul Books.
- Chojnowska, M. (2002). Trudności w osiągnięciu tożsamości płciowej. *Edukacja i Dialog*, 2(135), 41–45.
- Chorny, H. (1980). A boy's identification with his father. *Issues in Ego Psychology*, 3(1), 24–31.
- Cialdini, R.B. (2001). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Przekł. B. Wojciszke. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cohen, S., Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357.
- Covey, S.R. (1997). Trzy role lidera w nowym paradygmacie. W: F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *Lider przyszłości. Nowe wizje, strategie i metody działania na nadchodzącą erę* (157–166). Przekł. M. Albigowski, A. Janiszewski. Warszawa: Business Press.
- Covey, S.R. (2007). *Zasady skutecznego przywództwa*. Przekł. K. Pawłowski. Poznań: Rebis.
- Czarnecki, K., Gondzik, E., Hrapkiewicz, H. (1987). *Autorytet pedagogiczny wykładowcy kształcenia kursowego dorosłych*. Warszawa: Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

- Czarnota, E. (2000). Rodzina wobec problemu samobójstw nieletnich. *Problemy Rodziny, 1*, 44–47.
- Czayka-Chelmińska, K. (2007a). Metoda tutoring. W: *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów* (38–43). Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów; <http://www.szkoła-liderow.pl/wp-content/uploads/2016/03/Tutoring.-W-po-szukiwaniu-metody-kszt%C5%82cenia-lidero%CC%81w.pdf>; pobrano: 29.07.2015.
- Czayka-Chelmińska, K. (2007b). Tutoring jako relacja. W: *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów* (44–48). Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów; <http://www.szkoła-liderow.pl/wp-content/uploads/2016/03/Tutoring.-W-po-szukiwaniu-metody-kszt%C5%82cenia-lidero%CC%81w.pdf>; pobrano: 29.07.2015.
- Czerederecka, A. (2010). *Rozwód a rywalizacja o opiekę nad dziećmi*. Warszawa: LexisNexis.
- Czub, M. (2003). Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka. *Forum Oświatowe, 2(29)*, 31–49.
- Czub, M. (2009). Rola wczesnego rozwoju społeczno-emocjonalnego w genezie indywidualnej odporności na zranienie. *Dzieckokrzywdzone.fdn.pl, 2(27)*; <http://www.koalicja.org/wp-content/uploads/czub-rola-przywiazania-web.pdf>; pobrano: 03.02.2015.
- Czub, M., Matejczuk, J. (2015). *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dąbrowska, M. (2000). Telewizyjna fikcja a rzeczywistość w świadomości dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 3*, 50–51.
- Debesse, M. (1996). *Etapy wychowania*. Przekł. I. Wojnar. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Dembo, M.H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Przekł. E. Czerniawska, A. Matczak, Z. Toeplitz. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Deptuła, M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dhont, K., Roets, A., Van Hiel, A. (2013). The intergenerational transmission of need for closure underlies the transmission of authoritarianism and anti-immigrant prejudice. *Personality and Individual Differences, 54(6)*, 779–784.
- Dobrowolski, S. (1948). *Wychowanie i wychowawca. Rodzic – nauczyciel – mistrz*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Dohm, F.A., Cummings, W. (2003). Research mentoring and men in clinical psychology. *Psychology of Men and Masculinity, 4(2)*, 149–153.
- Dolto, F., Dolto-Tolitch, C. (1996). *Porozmawiajmy o dojrzewaniu. Kompleks Homara*. Przekł. M. Bartelik. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Dominian, J. (1988). *Autorytet. Chrześcijańska interpretacja psychologicznej ewolucji pojęcia autorytetu-władzy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.

- Drozdowicz, Z. (2010). Europa pożądana. Kilka uwag na temat jej „wdzięków”. W: J. Baniak (red.), *Style życia, wzory osobowe i normy jako czynniki współistnienia społecznego ludzi. Od lokalności do globalności* (149-159). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Nauk Społecznych.
- Dunifon, R., Bajracharya, A. (2012). The role of grandparents in the lives of youth. *Journal of Family Issues*, 33(9), 1168-1194.
- Dunn, J., Brown, J., Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.
- Ekel, J., Jaroszyński, J., Ostaszewska, J. (1965). *Mały słownik psychologiczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl>; dostęp: 28.12.2014.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York, London: W.W. Norton and Company, Inc.
- Erikson, E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Przekł. A. Gomola. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Przekł. M. Żywicki. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Famuła-Jurczak, A. (2010). *Szkoła miejscem (nie)(do)rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”*. Kraków: Impuls.
- Farnicka, M., Liberska, H. (2014). Transmisja międzypokoleniowa – procesy zachodzące na styku pokoleń. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (185-202). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Forward, S. (1996). *Toksyczni rodzice*. Przekł. R. Grażyński. Lublin: PWZN Print 6.
- Frankel, J. (2004). Identification with the aggressor and the 'normal traumas': clinical implications. *International Forum of Psychoanalysis*, 13(1-2), 78-83.
- Freud, S. (1990). *Wizerunek własny*. Przekł. H. Zaszłupin. Warszawa: Wydawnictwo Recto.
- Fromm, E. (1978). *Ucieczka od wolności*. Przekł. O. i A. Ziemiłscy. Warszawa: Czytelnik.
- Fudali, M. (2008). Gimnazjaliści uczestnikami kultury młodzieżowej. *Edukacja i Dialog*, 10; <http://www.eid.edu.pl>; dostęp: 15.10.2015.
- Gallagher, E., Huth-Bocks, A., Levendosky, A. (2009). Parenting in the context of domestic violence: Unique stresses and outcomes. W: P.H. Krause, T.M. Dailey (red.), *Handbook of parenting. Styles, stresses, and strategies* (291-314). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Gałkowska, A. (1998). Przemoc w programach TV zagrożeniem dla dzieci. *Problemy Rodziny*, 1, 40-45.
- Gerstmann, S. (1961). Autorytet wychowawcy. *Nowa Szkoła*, 12, 14-17.
- Gerstmann, S. (1986). *Rozwój uczuć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Gębska, M. (2013). Tutoring, mentoring, coaching. Komplementarność zindywidualizowanych form edukacji. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach* (24–36). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka.
- Giddens, A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przekł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Godzic, W. (2007). *Znani z tego, że są znani. Celebryci w kulturze tabloidów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Grác, J. (1990). *Exemplifikácia. Vzory a modely v živote človeka*. Bratislava: Vydavateľstvo Obzor.
- Grác, J. (1996). Wzory osobowe oddziałujące na młodego człowieka – analiza teoretyczna. *Człowiek i Społeczeństwo*, 14, 7–18.
- Grimal, P. (2008). *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Grossmann, K., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., Kindler H., Scheuerer-Englisch, H., Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child–father attachment relationship: fathers’ sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*, 11(3), 307–331.
- Groth, J. (2011). Identyfikacja projekcyjna – od rzeczywistości intrapsychicznej do interpersonalnej. *Roczniki Psychologiczne*, 14(1), 159–175.
- Grygielski, M. (1999). *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Grzegołoska-Klarkowska, H.J. (1986). *Mechanizmy obronne osobowości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grzeszczyk, E. (2003). *Sukces: amerykańskie wzory – polskie realia*. Warszawa: Wydawnictwo IFIS PAN.
- Grzywacka, A., Kowolik, P. (2002). Pozytywne i negatywne oddziaływanie telewizji na dzieci – wymiar pedagogiczny. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4, 25–36.
- Guptan, S.U. (2006). *Mentoring: a practitioner's guide to touching lives*. New Delhi: Response Books.
- Gurycka, A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hamachek, D.E. (1988). Evaluating self-concept and ego development within Erikson’s psychosocial framework: a formulation. *Journal of Counseling and Development*, 66(8), 354–360.
- Harris, R.J. (2009). *A cognitive psychology of mass communication*. New York, London: Routledge.
- Harwas-Napierała, B. (1987). *Czynniki społeczno-rodzinne w kształtowaniu się lęku u młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Harwas-Napierała, B. (1990). Rodzinne uwarunkowania lęku u dzieci. Próba interwencji terapeutycznej. W: M. Tyszkowa (red.), *Rodzina a rozwój jednostki*

- (215–233). Poznań: nakładem Centralnego Programu Badań Podstawowych CPBP 09.02.
- Harwas-Napierała, B. (1995). Rola modelowania w wychowaniu. *Człowiek i Społeczeństwo*, 13, 71–78.
- Harwas-Napierała, B. (2007). Tożsamość jednostki w epoce współczesnych przemian. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (11–23). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Harwas-Napierała, B. (2009). Rodzina jako wartość a współczesność. W: B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka* (11–23). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Harwas-Napierała, B. (2010). Wzór osobowy ojca w rozwoju dziecka. W: M. Kujawska, L. Huber (red.), *Postawy rodzicielskie współczesnych ojców* (27–33). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.
- Harwas-Napierała, B. (2014). Niektóre współczesne zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 19(2), 23–32.
- Harwas-Napierała, B. (2015). Dojrzałość osobowa dorosłych jako czynnik chroniący rodzinę. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 21(1), 1–6.
- Hayes, E.F., Gagan, M.J. (2005). Approaches to mentoring: how to mentor and be mentored. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 17(11), 442–445.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1997). *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Henderson, C.E., Hayslip, B., Sanders, L., Loudon, L. (2009). Grandmother–grandchild relationship quality predicts psychological adjustment among youth from divorced families. *Journal of Family Issues*, 30, 1245–1264.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoghugh, M. (2004). Parenting. An introduction. W: M. Hoghugh, N. Long (red.), *Handbook of parenting. Theory and research for practice* (1–18). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Hughes, M. (2005). *Marketing szeptany. Z ust do ust. Jak robić szum medialny wokół siebie, firmy, produktu*. Przekł. T. Rzychoń. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
- Hurlock, E.B. (1985). *Rozwój dziecka*. Przekł. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ilnicka, R.M. (2008). *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Izdebska, J. (1994). Niektóre przejawy ujemnego oddziaływania telewizji na dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 31–33
- Izdebska, J. (2000). Dominacja mediów w środowisku wychowawczym dziecka. *Edukacja*, 4, 29–38.

- Izdebska, J. (2001). Rodzina, dziecko, telewizja: szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji. Białystok: Trans Humana.
- Izdebski, Z. (2008). Czego doświadczają polscy nastolatkwowie. W: Z. Izdebski (red.), *Zagrożenia okresu dorastania* (45–66). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Jabłoński, S. (2005). Nauczyciel. *Remedium*, 9, 6–7.
- Jakubowska-Branicka, I. (2000). *Czy jesteś inni? Czyli w poszukiwaniu absolutnego autorytetu*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych.
- Janicka, I. (2006). Zależność partnerów kohabitujących a poziom integracji ich związków. W: T. Rostowska (red.), *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia* (171–184). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki.
- Jankowski, K. (1983). Schizofrenia jako niedokończony cykl rozwojowy rodziny. *Przegląd Psychologiczny*, 1, 25–42.
- Jasińska-Kania, A., Siemińska, R. (1978). *Wzory osobowe socjalizmu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jaworski, R. (2000). Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. W: R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk (red.), *Problemy człowieka w świetle psychologii* (27–54). Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.
- Jazukiewicz, I. (1999). *Autorytet nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Johnson, W.B., Nelson, N. (1999). Mentor–protégé relationships in graduate training: Some ethical concerns. *Ethics and Behavior*, 9(3), 189–210.
- Kagan, J. (1958). The concept of identification. *Psychological Review*, 65 (5), 296–305.
- Kalinowski, M. (1982). *Dlaczego rodzice tracą autorytet*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Kamler, H. (1994). *Identification and character: a book on psychological development*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Kenrick, D.T., Neuberg, S.L., Cialdini, R.B. (2006). *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*. Przekł. A. Nowak-Młynikowska, O. Waśkiewicz, M. Trzebiatowska, M. Orski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kielar-Turska, M. (2003). Analiza pola semantycznego terminów związanych ze wspomaganiami rozwoju. W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja* (11–24). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Kirwil, L. (1995). Wpływ telewizji na dzieci i młodzież. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, 17–22.
- Kirwil, L. (1996). Jak chronić dziecko przed ekranową przemocą? *Nowiny Psychologiczne*, 2, 105–113.
- Kobak, R.R., Cole, H.E., Ferenz-Gillies, R., Fleming, W.S., Gamble, W. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem-solving: a control theory analysis. *Child Development*, 64(1), 231–245.

- Kohlberg, L., Mayer, R. (1990). *Rozwój jako cel wychowania*. Przekł. U. Zbroja-Maciejewska. Toruń: Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Kołodziejska, D. (2002). Telewizja wpływa na rozwój dziecka. *Edukacja i Dialog*, 3, 46–50.
- Kołoło, H., Mazur J. (2007). Poczucie własnej skuteczności a picie alkoholu przez młodzież. *Remedium*, 11, 4–5.
- Konarzewski, K. (1982). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kopaliński, W. (2007). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM.
- Korulska, E. (2007). Tutoring w edukacji szkolnej. W: *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów* (86–91). Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów; <http://www.szkoła-liderow.pl/wp-content/uploads/2016/03/Tutoring.-W-poszukiwaniu-metody-ksztzta%CC%82cenia-lidero%CC%81w.pdf>; pobrano: 29.07.2015.
- Kotlarska-Michalska, A. (2004). Poczucie niepewności społecznej jako nowy problem społeczny w Polsce. W: S. Wojciechowski (red.), *Współczesna Europa* (277–298). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.
- Kotlarska-Michalska, A. (2007). Czynniki utrudniające tworzenie się tożsamości współczesnej młodzieży. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność* (129–155). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kowalik, S. (2006). Czy potrzeba nam autorytetów na świecie. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 2, 191–207.
- Kozak, E. (2005). Autorytet w pracy nauczyciela. *Remedium*, 7–8(149–150), 12–13.
- Kozielecki, J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki, J. (2004). *Spółczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krajewska, A. (2013). Kryzys autorytetu w wychowaniu. W: D. Łażewska (red.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji* (112–124). Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.
- Kram, K.E. (1985). Improving the mentoring process. *Training and Development Journal*, 39(4), 40–43.
- Kumaniecki, K. (1999). *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kwak, A. (2005). *Rodzina w dobie przemian. Matężństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anonią i autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Kwiatkowski, A.B. (2013). *Wzorce osobowe działaczy społeczno-politycznych*. Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора.
- Kwieciński, Z. (1996). Edukacja wobec wyzwań demokracji. W: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie* (13–26). Toruń: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Edytor.
- Lamb, M.E. (1979). Parental influences and the father's role: a personal perspective. *An Psychologist*, 34(10), 938–943.
- Laplanche, J., Pontalis, J.B. (1996). *Słownik psychoanalizy*. Przekł. E. Modzelewska i E. Wojciechowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ledzińska, M. (2002). Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 77–97.
- Leigh, A., Maynard, M. (1999). *Lider doskonały*. Przekł. M. Baranowski. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Levendosky, A.A., Leahy, K.L., Bogat, G.A., Davidson, W.S., Von Eye, A. (2006). Domestic violence, maternal parenting, maternal mental health, and infant externalizing behavior. *Journal of Family Psychology*, 20, 544–552.
- Levinson, D.J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Levinson, D.J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3–13.
- Liberska, H. (2007). Współczesny obraz moratorium. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (25–51). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Linhart, J. (1972). *Proces i struktura uczenia się ludzi*. Przekł. M. Idzikowska-Szymańska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Longman Dictionary Contemporary English*, www.ldoceonline.com/; dostęp: 02.08.2015.
- Lubowicka, G. (2001). Prawdziwa wolność rozbitej podmiotowości. W: M. Reut (red.), *Dylematy wolności* (31–47). Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Lumpkin, J.R. (2008). Grandparents in a parental or near-parental role. *Journal of Family Issues*, 3, 357–372.
- Łobocki, M. (1995). Niektóre warunki skutecznego wychowania. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 7–10.
- Łobocki, M. (1999). *ABC wychowania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Łoś Z. (2010). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łukaszewski, W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Maccoby, E.E. (1977). *Current changes in the family and their impact upon the socialization of children*. Chicago, referat podczas zjazdu American Sociological Association.

- Manek, A.M. (2008). Start zawodowy jako wyzwanie rozwojowe. *Psychologia Rozwojowa*, 13(2), 23–36.
- Manstead, A.S.R., Hewstone, M., Fiske, S.T., Hogg, M.A., Reis, H.T., Semin, G.R. (2001). *Psychologia społeczna: encyklopedia Blackwella*. Przekł. N.A. Bieniek i in. Red. nauk. wyd. pol. J. Czapiński. Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.
- Marciniczyk, B. (1991). *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Marques, J. (2013). *Lider(ka) z krwi i kości. Świadome przywództwo*. Przekł. P. Bucki. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Marusic, S. (2015). Mentoring – hard and underappreciated but rewarding. *Acta Medica Academica*, 44(1), 79–80.
- McCulloh, I. (2013). Social conformity in Networks. *Connections*, 33(1), 35–42.
- Meissner, W.W. (1970). Notes on identification: I. Origins in Freud. *The Psychoanalytic Quarterly*, 39(4), 563–589.
- Mellibruda, J. (2002). Rola indywidualności dziecka w procesie wychowania. *Remedium*, 12, 46–48.
- Mika, S. (1987). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Milgram, S. (2008). *Posłuszeństwo wobec autorytetu*. Przekł. M. Hołda. Kraków: WAM.
- Miształ, B. (1974). *Grupy rówieśnicze młodzieży*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Miształ, W. (2010). Wzory osobowe obywatela w demokracji i socjalizmie. W: J. Baniak (red.), *Style życia, wzory osobowe i normy jako czynniki współistnienia społecznego ludzi. Od lokalności do globalności* (45–60). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Nauk Społecznych.
- Morselli, D., Passini, S. (2011). New perspectives on the study of the authority relationship: Integrating individual and societal level research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(3), 291–307.
- Mowrer, O.H. (1959). Wyłaniająca się synteza teorii zachowania się. Przekł. J. Ekel. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 359–374.
- Mowrer, O.H. (1960). Wyłaniająca się synteza teorii zachowania się. Przekł. J. Ekel. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 1–15.
- Mróz, Z. (2003). Psychologiczna charakterystyka buntu wewnętrznego w okresie dorastania. W: A. Czapięga (red.), *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka* (387–390). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mussen, P.H., Rutherford, E. (1963). Parent-child relations and parental personality in relation to young children's sex-role preferences. *Child Development*, 34, 589–607.
- Muszyński, H. (1974). *Ideał i cele wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Muszyński, H. (1987). *Rozwój moralny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Myers, D.G. (2003a). *Psychologia*. Przekł. J. Gilewicz. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Myers, D.G. (2003b). *Psychologia społeczna*. Przekł. A. Bezwińska-Walerjan. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Nagórny, J. (2004). *Dziecko wśród mediów: wychowanie w rodzinie do korzystania ze środków społecznego przekazu*. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
- Napora, E. (2003). Samotne matki a tożsamość płciowa badanych chłopców. W: G. Poraj, J. Rostowski (red.), *Zagrożenia życia rodzinnego* (51–60). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Obuchowska, I. (2009). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (162–201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowski, K. (1983). *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Obuchowski, K. (1993). *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowski, K. (2000). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Olbrycht, K. (2014). *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Oleszkowicz, A. (2006). *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Oleś, P.K. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olszewska, N. (2002). Wychowawca szkolny jako osoba znacząca dla uczniów w okresie dorastania. W: A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie dorastania* (153–183). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Olubiński, A. (2001). *Konflikty rodzice – dzieci: dramat czy szansa?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ossowska, M. (1992). *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*. Lublin: Instytut Wydawniczy Daimonion.
- Pankowska, D. (2005). *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pelczyński, Z. (2007). Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego. W: *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów* (31–35). Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów; <http://www.szkoła-liderow.pl/wp-content/up>

- loads/2016/03/Tutoring.-W-poszukiwaniu-metody-ksza%C5%82cienia-lidero%
CC%81w.pdf; pobrano: 29.07.2015.
- Peterson, B.E., Zurbriggen, E.L. (2010). Gender, sexuality, and the authoritarian personality. *Journal of Personality*, 78(6), 1801–1826.
- Piaget, J. (1966). *Narodziny inteligencji dziecka*. Przekł. M. Przetacznikowa. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Przekł. T. Kołakowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Przekł. T. Kołakowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietrzak, H., Hałaj, J.B. (2000). *Psychologia społeczna w praktyce*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Piotrowski, P. (2003). *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Plezia, M. (red.). (1974). *Słownik tacińsko-polski*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Plopa, M. (2008). *Skala postaw rodzicielskich. Wersja dla rodziców. Podręcznik*. Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania. Pracownia Testów Psychologicznych.
- Ponce, A.N., Williams, M.K., Allen, G.J. (2005). Toward promoting generative cultures of intentional mentoring within academic settings. *Journal of Clinical Psychology*, 61(9), 1159–1163.
- Poraj, G. (2006). Wyznaczniki, cele i przejawy agresji w świetle badań młodzieży szkolnej. W: T. Rostowska, J. Rostowski (red.), *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka (196–208)*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki.
- Poraj, G. (2009). *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Porębska, M. (1997). Kryzys wychowania i perspektywa jego przezwyciężenia. Refleksje psychologa zajmującego się rozwojem człowieka. W: Z. Łoś, A. Oleszkowicz (red.), *Rozwój człowieka i jego zagrożenia w świetle współczesnej psychologii (14–26)*. Wrocław, Lublin: Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego i Wydawnictwo Linea.
- Pospiszyl, K. (1973). *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Power, M.J., Champion, L.A., Aris, S.J. (1988). The development of a measure of social support: The Significant Other Scale (SOS). *British Journal of Clinical Psychology*, 27(4), 349–358.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (1994). *Psychologia wychowawcza*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pułka, J. (2012). Charakterystyka dzieci odrzucanych przez grupę, w kontekście badań nad dziecięcymi relacjami rówieśniczymi. W: J. Aksman, J. Pułka (red.),

- Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych* (149–166). Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Rekers, G.A. (1988). Psychosexual assessment of gender identity disorders. *Advances in Behavioral Assessment Children and Families*, 4, 33–71.
- Rembowski, J. (1978). *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Roberts, C.W., Green, R., Williams, K., Goodman, M. (1987). Boyhood gender identity development: a statistical contrast of two family groups. *Developmental Psychology*, 23(4), 544–557.
- Rosada, S. (2012). *Rola wzorów identyfikacyjnych w kształtowaniu się statusów tożsamości u młodych dorosłych*. Poznań: UAM. Niepublikowana praca magisterska.
- Rostowska, T. (1995). *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rostowska, T. (2001). *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie: analiza psychologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rostowska, T. (2006). Wychowawcza rola szkoły w perspektywie psychologicznej. W: T. Rostowska, J. Rostowski (red.), *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka* (47–55). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki.
- Rostowska, T. (2009). The psychosocial functioning of men brought up without a father' model. *Polish Journal of Social Science*, 4(1), 139–159.
- Rowicka, A. (2013). Umiejętności interpersonalne i techniki pracy tutora. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach* (44–55). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka.
- Rydlewski, G. (2004). *O skutecznym działaniu w polityce. Dziesięć przykazań nie tylko dla ludzi polityki*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Sánchez-Jankowski, M. (2002). Minority youth and civic engagement: the impact of group relations. *Applied Developmental Science*, 6(4), 237–245.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R. (2004). *Abnormal psychology: the problem of maladaptive behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Schaffer, H.R. (1994). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. Przekł. A. Brzezińska, K. Warchoł. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (150–188). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Schaffer, H.R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Przekł. R. Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer, H.R. (2014). *Psychologia dziecka*. Przekł. A. Wojciechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk, H. (2001). O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego. W: L. Cierpiatowska, H. Sęk. (red.), *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia* (13–31). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

- Shugar, G.W. (1989). Małe dziecko w sytuacji dwupodmiotowej: jak powstaje i na czym polega struktura Działanie Wspólne? W: A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży* (65–94). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sidorowicz, G. (1996). Brońmy autorytetu nauczyciela. *Edukacja i Dialog*, 7, 6–7.
- Sillamy, N. (1994). *Słownik psychologii*. Przekł. K. Jarosz. Katowice: Wydawnictwo Książnica.
- Sitarczyk, M. (2002). *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Siuta, J. (red.). (2005). *Słownik psychologii*. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Skorupka, S. (red.). (1984). *Słownik wyrazów bliskoznacznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Skrzyniarz, R., Gajderowicz, M., Wach, T. (2013). Wstęp. W: R. Skrzyniarz, M. Gajderowicz, T. Wach (red.), *Wzory i wzorce osobowe w biografistyce pedagogicznej* (9–13). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Slany, K. (2005). Dywersyfikacja form życia rodzinnego we współczesnym świecie. Przykład związków homoseksualnych. W: K. Slany, B. Kowalska, M. Śmietana (red.), *Homoseksualizm: perspektywa interdyscyplinarna* (19–38). Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/>; dostęp: 26.11.2014.
- Snow, M.E., Jacklin, C.N., Maccoby, E.E. (1983). Sex-of-child differences in father-child interaction at one year of age. *Child Development*, 54(1), 227–232.
- Sołowiej, J. (1986). Identyfikacja dziecka z rodzicami. W: M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko* (142–155). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Song, G., Ma, Q., Wu, F., Li, L. (2012). The psychological explanation of conformity. *Social Behavior And Personality*, 40(8), 1365–1372.
- Speck, O. (2005). *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Przekł. E. Cieślak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Spychalska, J. (2012). Idol w mediach jako czynnik kształtujący młodzież. W: J. Aksman, J. Pułka (red.), *Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych* (85–91). Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Sroufe, L.A. (2005). Attachment and development: a prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment and Human Development*, 7(4), 349–367.
- Stadnicka-Strzembosz, D. (2013). Autorytet: pytania, wobec których stajemy. W: D. Łażewska (red.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji* (11–21). Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.
- Stasiakiewicz, M.P. (2001). Sytuacje trudne w życiu dziecka. W: I. Obuchowska (red.), *Jak sobie radzić z niechcianymi uczuciami* (36–68). Poznań: Media Rodzina.
- Straś-Romanowska, M. (2003). Wspomaganie ludzkiego rozwoju w świetle założeń dotyczących jego ukierunkowania. W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju*.

- Psychostymulacja i psychokorekcja* (40–54). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Straś-Romanowska, M. (2008). Szanse i zagrożenia rozwoju człowieka we współczesnym świecie. W: M. Bogdanowicz, M. Lipowska (red.), *Rodzinne, edukacyjne i psychologiczne wyznaczniki rozwoju* (15–24). Kraków: Impuls.
- Striefel, S. (2000). *Jak uczyć przez modelowanie i imitację*. Przekł. M. Gawecka, M. Rybicka. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
- Stróżewski, W. (2007). Promieniowanie mistrza. Filozoficzne rozróżnienia. *W drodze*, 2(402), 59–65.
- Szczukiewicz, P. (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szelągowska, A., Makowska, M. (2007). Nowe trendy w kształceniu liderów. W: *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów* (24–30). Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów; <http://www.szkoła-liderow.pl/wp-content/uploads/2016/03/Tutoring.-W-poszukiwaniu-metody-kszta%C5%82cenia-lidero%CC%81w.pdf>; pobrano: 30.07.2015.
- Szewczyk-Zakrzewska, A. (2012). Międzypokoleniowa transmisja stereotypów płci w rodzinie a style wychowania seksualnego. W: J. Aksman, J. Pułka (red.), *Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych* (45–54). Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Szol, E. (1979). Identyfikacja z bohaterem jako psychologiczny mechanizm odbioru filmu. W: M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria. Recepcja. Oddziaływanie* (225–236). Warszawa, Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szymczyk, L. (2009). Wychowanie do pełnienia ról w małżeństwie i rodzinie. W: H. Marzec, C. Wiśniewski (red.), *Rodzina na początku III tysiąclecia – obraz przeszłości i teraźniejszości* (257–268). Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Śliwerski, B. (2010). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Świtoń, A. (2009). *Trendsetting – zjawisko społeczne czy forma reklamy?* <http://www.outsourcing.edu.pl/pl/article/details/type/scientific/id/224>; dostęp: 03.08.2015.
- Termińska, K. (2008). *Rodzina i ty. Fenomenologia wiązania*. Warszawa: Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Toby, J. (1986). Violence and the masculine ideal: some qualitative data. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 364, 19–27.
- Tomaszewski, T. (1979). Człowiek i otoczenie. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (13–36). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Trzeszczkowska, E. (1994). Uczniowie o nauczycielach. *Edukacja i Dialog*, 24; http://www.eid.edu.pl/archiwum/1994,24/czerwiec,30/uczniowie_o_nauczycielach,108.html; dostęp: 20.11.2015.

- Turner, J.S., Helms, D.B. (1999). *Rozwój człowieka*. Przekł. S. Lis, J. Mańk-Kowalska, A. Radomska, L. Wojciechowska, D. Zawadzka, W. Zagórska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tyler, T.R., Lind, E.A. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 115–191.
- Tyszkowa, M. (1960). Wychowawcza rola asystenta na wyższej uczelni. *Życie Szkoły Wyższej*, 6, 30–38.
- Tyszkowa, M. (red.). (1977). *Sztuka dla najmłodszych. Teoria. Recepcja. Oddziaływanie*. Warszawa, Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tyszkowa, M. (1979a). Metodologiczne problemy badań nad odbiorem sztuki przez dzieci. W: M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria. Recepcja. Oddziaływanie* (65–90). Warszawa, Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tyszkowa, M. (red.). (1979b). *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria. Recepcja. Oddziaływanie*. Warszawa, Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tyszkowa, M. (red.). (1981). *Sztuka i dorastanie dziecka*. Warszawa, Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tyszkowa, M. (1988). Socjalizacyjne oddziaływania rodziny i rozwój jednostki. *Problemy Rodziny*, 3, 14–25.
- Tyszkowa, M. (1990a). *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tyszkowa, M. (1990b). Dziadkowie i wnuki: charakterystyka stosunków wzajemnych. W: M. Tyszkowa (red.), *Rodzina a rozwój jednostki* (113–132). Poznań: nakładem Centralnego Programu Badań Podstawowych CPBP 09.02.
- Tyszkowa, M. (1991). Badania psychologiczne wewnątrzrodzinnej socjalizacji. Implikacje praktyczne. W: Z. Tyszkowa (red.), *Badania nad rodziną a praktyka społeczna* (80–90). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tyszkowa, M. (2009). Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka* (124–150). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa, M., Przetacznik-Gierowska, M. (2009). Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka* (189–221). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa, M., Żurakowski, B. (red.). (1984). *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Warszawa, Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ulrich, D. (1997). Wiarygodność × potencjał organizacyjny. W: F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *Lider przyszłości. Nowe wizje, strategie i metody działania na nadchodzącą erę* (211–220). Przekł. M. Albigowski, A. Janiszewski. Warszawa: Business Press.
- Urban, B. (2005). *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (2004). *Psychologia dziecka*. Przekł. M. Babiuch. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wagner, I. (2005). *Statość czy zmienność autorytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Walesa, C. (2011). Szanse i zagrożenia człowieka XXI wieku (zarys problematyki psychologicznej). *Horyzonty Psychologii*, 1(1), 23–36.
- Wasilenko, J. (1985). Identyfikacja z płcią i jej rozwój w różnych koncepcjach psychologicznych. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 496–506.
- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and students adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287–301.
- Witkowski, L. (2008). W tygłu paradoksów autorytetu (przechadzki filozoficzne w poszukiwaniu dyskursu). W: S. Kowalik (red.), *Autorytety w życiu społecznym* (13–82). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.
- Wrzesień, W. (2010). Czy ulegając nastolatyzacji zachowamy młodość? W: A. Kotlarska-Michalska (red.), *Zalety i wady życia w rodzinie i poza rodziną. Roczniki Socjologii Rodziny. Studia socjologiczne oraz interdyscyplinarne* (t. XX, 37–53). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Przekł. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wysocka, E. (2012). Przedmowa. Konteksty wychowania młodego pokolenia w czasach ponowoczesnych. W: J. Aksman, J. Pułka (red.), *Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych* (7–24). Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Youniss, J., Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Ziemiński, Z. (1996). *Wzory osobowe w Polsce epoki przemian*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ziemska, M. (1977). *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Żebrowska, M., Łuczyńska, B. (1969). Problem autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi z zakładów wychowawczych i poprawczych. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 381–397.

Indeks nazwisk

- Adamski F. 165
Adler R.B. 8, 32
Akert R.M. 30, 35, 158
Albrecht R. 142
Allen G.J. 36
Antczak B. 28
Arendt H. 165
Aris S.J. 18
Aronson E. 30, 35, 65, 158
Arska-Karyłowska B. 7, 68, 119
Asher S.R. 140
- B**
Bacete G.F.J. 123
Badenes L.V. 123
Badura E. 119
Bajracharya A. 81
Bakiera L. 17, 19, 21, 29, 49, 52, 79, 96,
108, 110, 111, 120, 124, 135, 138,
151, 167, 176
Bałachowicz J. 120, 136
Bandura A. 7, 53–55, 62, 66, 72, 73, 108,
122, 158
Baniak J. 146
Bańko M. 21
Bauman Z. 135, 170, 171, 179
Baumrind D. 110
Bąbel P. 26, 50, 52
Bąkiewicz M. 37–42
Beardsall L. 115
Beck U. 179
Beck-Gernsheim E. 179
Belogaj K.N. 110
Belsky J. 164
- Birch A. 160
Błędowska M. 32, 166
Bogat G.A. 37
Bogucki W. 48, 67
Borecka-Biernat D. 7
Borkowska A. 135
Bowlby J. 14, 21, 77
Bozionelos N. 92
Braun-Gałkowska M. 65, 110, 124, 158,
159, 179
Bronfenbrenner U. 7, 27, 49, 53, 56, 63,
68, 72, 73, 77, 78, 133, 162, 176
Brown J. 115
Brücke E. 143
Bruner J.S. 29, 112
- Cantor N. 29
Carlyle T. 28
Chamberlain D.B. 50
Champion L.A. 18
Chapman J.P. 65
Cherlin A.J. 153
Chetwynd J. 80
Chojnowska M. 82
Chorny H. 59
Cialdini R.B. 8, 168
Claparède É. 51
Cohen S. 18
Covey S.R. 33–35
Cummings W. 36, 92
Czarnecki K. 32
Czarnota E. 153
Czayka-Chelmińska K. 39, 41

- Czerederecka A. 108
 Czub M. 78, 113, 117
- Dąbrowska M. 158, 179
 Debesse M. 106
 Dembo M.H. 49, 53, 56, 57, 158
 Deptuła M. 123
 Dhont K. 167
 Dobrowolski S. 37, 106, 120, 180
 Dohm F.A. 36, 92
 Dolto F. 140
 Dolto-Tolitch C. 140
 Dominian J. 76
 Drozdowicz Z. 149
 Dunifon J. 81
 Dunn J. 115
- Ekel J. 50
 Erikson E.H. 14, 15, 75, 102, 104, 105, 137, 139
 Estevan R.A.C. 123
- Famuła-Jurczak A. 121, 133
 Farnicka M. 65, 66
 Forward S. 111
 Frankel J. 110
 Freud A. 60
 Freud S. 58, 59, 65, 143
 Fromm E. 31, 32, 167
 Fudali M. 157
 Furstenberg F.F. 153
- Gagan M.J. 42
 Gajderowicz M. 23
 Gallagher E. 146
 Gałkowska A. 124
 Geppert E. 65
 Gerstmann S. 113, 119
 Gębska M. 37, 38, 40–42
 Giddens A. 157, 179
 Godzic W. 138, 147
- Gondzik E. 32
 Grác J. 88–92, 111, 142, 143, 154, 177
 Grimal P. 36
 Grossmann K. 77
 Groth J. 67, 68
 Grygielski M. 58, 63, 65, 127, 131
 Grzegołowska-Klarkowska H.J. 58, 67
 Grzeszczyk E. 127, 148
 Grzywacka A. 179
 Gupta S.U. 37, 42
 Gurycka A. 49, 53, 65, 68, 103
- Haith M.M. 48
 Hałaj J.B. 30
 Hamachek D.E. 14
 Harris R.J. 124
 Harwas-Napierała B. 7, 12, 26, 27, 30, 77, 81, 111, 123, 153, 155, 159, 178
 Hayes E.F. 42
 Hejnicka-Bezwińska T. 155
 Helms D.B. 27, 79, 136
 Henderson C.E. 81
 Hilgard E.R. 65
 Hoffman M.L. 71
 Hoghughy M. 109
 Hrapkiewicz H. 33
 Hudson J.A. 114
 Hughes M. 36
 Hurlock E.B. 107
 Huth-Bocks A. 146
- Ilnicka R.M. 179
 Izdebska J. 179
 Izdebski Z. 140
- Jabłoński S. 135
 Jacklin C.N. 160
 Jakubowska-Branicka I. 167
 Janicka I. 156
 Jankowski K. 125
 Jaroszyński J. 50

- Jasińska-Kania A. 97
 Jaworski R. 127
 Jazukiewicz I. 32
 Johnson W.B. 37
 Jurovsky A. 90
- K**
 Kagan J. 64
 Kalinowski M. 166
 Kamler H. 67
 Kenrick D.T. 8
 Kielar-Turska M. 106
 Kihlstrom J.F. 29
 Kirwil L. 179
 Klein M. 67
 Kobak R.R. 13
 Kohlberg L. 106
 Kołodziejska D. 179
 Kołolo H. 139
 Konarzewski K. 106
 Kopalniński W. 28
 Korulska E. 39
 Kotlarska-Michalska A. 155, 156, 159–161
 Kowalewski K. 65
 Kowalik S. 28, 165, 169, 179
 Kowolik P. 179
 Kozak E. 133
 Koziński J. 93, 95
 Krajewska A. 102, 165, 166, 178
 Kram K.E. 42
 Kumaniecki K. 26, 27, 49, 66, 69, 74
 Kwak A. 144
 Kwiatkowska H. 133
 Kwiatkowski A.B. 24, 35, 71, 88, 93, 98, 157, 165, 168
 Kwieciński Z. 157
- L**
 Lamb M.E. 162
 Laplanche J. 67
 Ledzińska M. 157
 Legerski A. 80
- Leigh A. 33, 34
 Levendosky A.A. 146
 Levinson D.J. 37, 38, 145, 151
 Liberska H. 65, 66, 164
 Lind E.A. 165
 Linhart J. 47, 52
 Lubowicka G. 178
 Lumpkin J.R. 153
- Ł**
 Łobocki M. 109, 134
 Łoś Z. 146
 Łuczynska B. 28
- M**
 Macander D. 135
 Maccoby E.E. 160, 162
 Makowska M. 38, 40
 Malim T. 160
 Manek A.M. 92
 Manstead A.S.R. 34
 Marcińczyk B. 34, 167
 Marques J. 35
 Marusic S. 36
 Matejczuk J. 117
 Mayer R. 106
 Maynard M. 33, 34
 Mazur J. 139
 McCulloh I. 36
 Meissner W.W. 58, 59
 Mellibruda J. 122
 Mika S. 33–35, 65, 167
 Milgram S. 73
 Miller S.A. 48
 Misztal B. 136
 Misztal W. 87
 Morozova I.S. 110
 Morselli D. 32
 Mowrer O.H. 61, 65
 Mróz Z. 134
 Mussen P.H. 163
 Muszyński H. 101
 Myers D.G. 56, 75, 76

- Nagórny J. 179
 Napora E. 161
 Nelson N. 37
 Neuberg S.L. 8
 Nowak M. 106
- Obuchowska I. 160
 Obuchowski K. 164, 178, 179
 Olbrycht K. 22, 37, 103, 108, 158
 Oleszkowicz A. 15, 134
 Oleś P.K. 179
 Olszewska N. 134
 Olubiński A. 127
 Oonagh H. 80
 Ossowska M. 11, 23, 87
 Ostaszewska J. 50
 Ostaszewski P. 26, 50
- Pankowska D. 82
 Parsons T. 62
 Passini S. 32
 Pełczyński Z. 38, 39
 Peterson B.E.
 Piaget J. 47, 50, 52, 70, 107, 111, 114–116,
 118, 127
 Pietrzak H. 30
 Piotrowski P. 137
 Plezia M. 28
 Plopa M. 110
 Ponce A.N. 36
 Pontalis J.B. 67
 Poraj G. 134, 159
 Porębska M. 178
 Pospiszyl K. 53
 Power M.J. 18
 Proctor II R.F. 8, 32
 Przetacznik-Gierowska M. 22, 27, 46,
 49, 51, 69, 71
 Pulkkinen L. 162
 Pułka J. 137
- Redner R.L. 37
 Rekers G.A. 161
 Rembowski J. 64, 154
 Roberts C.W. 161
 Roets A. 167
 Rosada S. 155, 173
 Rose A.J. 140
 Rosenfeld L.B. 8, 32
 Rostowska T. 48, 66, 106, 162
 Rowicka A. 42
 Rutherford E. 163
 Rychlak J. 80
 Rydlewski G. 93
- Sánchez-Jankowski M. 141
 Sanford N. 60, 65
 Sarason B.R. 176
 Sarason I.G. 176
 Schaffer H.R. 17, 112–114, 118
 Sears R.R. 61
 Sęk H. 19, 144, 145
 Shugar G.W. 17
 Sidorowicz G. 169
 Siek S. 65
 Siemińska R. 97
 Sillamy N. 82
 Sitarczyk M. 146
 Siuta J. 12, 33, 49
 Skorupka S. 21
 Skrzyniarz R. 23
 Slany K. 179
 Slater P.E. 180
 Smollar J. 126
 Snow M.E. 160
 Sołowiej J. 58, 65, 66, 79, 80, 82, 142
 Song G. 76
 Speck O. 121
 Spsychalska J. 107, 138, 170, 179
 Sroufe L.A. 113
 Stadnicka-Strzembosz D. 31
 Stasiakiewicz M.P. 19

Stelter Ż. 17, 21, 49, 52, 79, 138
Stoke S.M. 60
Straś-Romanowska M. 146, 164
Striefel S. 26, 50, 57
Stróżewski W. 37
Suchowierska M. 26, 50
Sullivan H.S. 12
Szczukiewicz P. 105
Szelągowska A. 38, 40
Szewczyk-Zakrzewska A. 82
Szol E. 97
Szymczyk L. 25

Śliwerski B. 106
Świtoń A. 36

Termińska K. 126
Toby J. 161
Tomaszewski T. 19
Trzeszczkowska E. 121
Turner J.S. 27, 79, 136
Tyler T.R. 165
Tyszka M. 175
Tyszkowa M. 71, 74, 75, 81, 96, 97, 103,
108, 109, 152, 161, 162, 176

Ulfik-Jaworska I. 124
Ulrich D. 33
Urban B. 123, 140, 141

Van Hiel A. 167
Vasta R. 48

Wach T. 23
Wagner I. 28
Walesa C. 38, 147, 177
Walters R.H. 49, 53, 66, 158
Wasilenko J. 48, 58, 78
Wentzel K.R. 134
Whiting J.W.M. 62
Williams M.K. 36
Wills T.A. 18
Wilson T.D. 30, 35, 158
Witkowski L. 102, 105, 143, 178
Włodarski Z. 22, 27, 46, 49, 51, 69, 71
Wrzesień W. 144
Wygotski L.S. 50, 70, 112
Wysocka E. 170

Youniss J. 126

Ziemiński Z. 25, 87, 98, 169
Ziemska M. 12, 65, 103, 109
Zurbruggen E.L. 167

Żebrowska M. 28
Żurakowski B. 96

Personal models in human development

Summary

The subject matter of this work falls into the research area of the psychology of human development. It deals with the question of how personal models influence, both via unconscious and conscious means, the formation of an individual's personality and behaviour throughout their lifetime, including influences in adulthood. These considerations are preceded by an attempt to organise a conceptual framework (terminology) related to analysis of this field, including such terms as personal model, model, authority, mentor.

The mechanisms described here underpin the effect personal models exert on the individual, such as imitation, modelling and identification, indicating the criteria which differentiate them. The authors also present the functions which personal models perform or might perform, especially during the early stages of life, although not only exclusively at this time; these include educational, protective or therapeutic functions. Attention is drawn to the consequences of a deficiency or even a complete lack of positive personal models in the modern world, as well as to significant sources of this insufficiency, such as that of mass media manipulation.

The paper emphasises the fact that personal models and identifying models in general exert an unconscious influence, setting in motion mechanisms that underpin it – imitation, modelling and identification. These may also be utilised in conscious educational tasks.

Translated by Rob Pagett

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 10,25. Ark. druk. 13,00

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4



Lucyna Bakiera – dr hab. nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Adiunkt w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu (Zakład Psychologii Rozwoju Człowieka i Badań nad Rodziną). Specjalność naukowa: psychologia rozwoju człowieka i psychologia rodziny. Swoją aktywność naukową skupia na psychologicznej analizie zmian rozwojowych człowieka, głównie w okresie dorastania i dorosłości, komplementarności rozwoju rodziców i dzieci, generatywności rodzicielskiej oraz rozwojowych aspektach rodzicielskiego zaangażowania. Autorka m.in. monografii „Czy dorastanie musi być trudne?” (2009, Scholar), „Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych” (2013, Difin) oraz współautorka „Leksykonu psychologii rozwoju człowieka” (2011, Difin).



Prof. nadzw. dr hab. Barbara Harwas-Napierała jest kierownikiem Zakładu Psychologii Rozwoju Człowieka i Badań nad Rodziną w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu. Specjalizuje się w dziedzinie psychologii rozwoju i psychologii rodziny. Jest m.in. współautorką podręcznika akademickiego „Psychologia rozwoju człowieka” (2000 i 2002, PWN), podręcznika „Wiedza z psychologii rozwoju człowieka w praktyce społecznej” (2003, UAM), redaktorką prac „Rodzina a rozwój człowieka dorosłego” (2003, UAM) oraz „Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka” (2009, UAM), autorką monografii „Komunikacja interpersonalna w rodzinie” (2006, UAM) oraz „Dorosłość jako spełnienie” (2012, Libron).

„Książka stanowi jedno z nielicznych opracowań w polskiej literaturze psychologicznej, które w sposób tak wnikliwy i usystematyzowany przedstawia znaczenie wzorów osobowych w rozwoju osobowości i zachowań człowieka (...). Walorem monografii jest rozpatrywanie znaczenia wzoru osobowego w kontekście paradygmatu rozwojowego, poprawność merytoryczna, wnikliwość i wyjątkowa staranność przy omawianiu bardzo ważnych, złożonych i wielowymiarowych problemów dotyczących rozwoju społecznego człowieka, ze szczególnym wskazaniem na rolę osób znaczących. (...) monografia ma charakter teoretyczny i oparta jest na dogłębnej analizie literatury przedmiotu, tak polskiej, jak i anglojęzycznej (...). Jest to dzieło bardzo wartościowe i oczekiwane na rynku wydawniczym z uwagi na doniosłość problemu, któremu zostało poświęcone”.

prof. zw. dr hab. Teresa Rostowska
(fragmenty recenzji)



ISBN 978-83-232-3037-3
ISSN 1898-0473