

# ARTYKUŁY

*Karolina Appelt*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
Instytut Psychologii

## OSOBOWOŚCIOWE UWARUNKOWANIA FUNKCJONOWANIA NAUCZYCIELI W SYTUACJI ZMIANY SPOŁECZNEJ

### 1. WPROWADZENIE

Jak pisze R. Kwaśnica (1994a, s. 21) swoistość zawodu nauczyciela polega na tym, że jego istotą jest wspomaganie rozwoju drugiego człowieka, czyli udzielanie pomocy innym w zmaganiu się ze światem. Nauczyciel należy do grupy tych szczególnych zawodów, w których ludzie intensywnie obcuja z innymi ludźmi, dla których ich osobowość stanowi podstawowe „narzędzie” pracy a bliski kontakt interpersonalny, wykorzystujący także procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej odgrywa istotną rolę (Sęk, 2000). Zawód nauczyciela należy do tzw. zawodów społecznych, których nadrzędnym celem jest działanie na rzecz dobra drugiej osoby. Nauczyciel powinien więc cechować się wrażliwością na potrzeby uczniów, spostrzegać i rozumieć ich zindywidualizowane uzdolnienia, posiadać umiejętność skutecznego porozumiewania się, kreatywność (Sęk, 2000). Zatem warto zadawać sobie pytanie, jaka jest jakość tego „narzędzia”, które w swej pracy wykorzystują współcześni nauczyciele?

Czy osobowość nauczycieli w czasach nam współczesnych wspomaga czy też utrudnia realizację zadań, jakie w sytuacji zmiany społecznej stoją przed tą jakże ważną dla społeczeństwa grupą zawodową?<sup>1</sup>

## 2. PÓŹNE EFEKTY ROZWIĄZANIA KRYZYSÓW ROZWOJOWYCH OKRESU DZIECIŃSTWA I DORASTANIA A STYL FUNKCJONOWANIA W DOROSŁOŚCI

Styl funkcjonowania człowieka dorosłego zależy od nabytych i rozwiniętych przez niego kompetencji we wcześniejszych okresach rozwojowych (w fazach przed dorosłością). Sposób rozwiązania kryzysów normatywnych w pierwszych pięciu fazach psychospołecznego rozwoju, obejmujących zgodnie z koncepcją E. H. Eriksona (1997): okres niemowlęcy, wczesne dzieciństwo, wiek przedszkolny, szkolny i dorastanie ma swoje dalekie konsekwencje w dorosłości w postaci wysokiego lub niskiego poziomu poczucia zaufania, poczucia autonomii, poczucia inicjatywy, poczucia produktywności i poczucia tożsamości. Nowe właściwości osobowości będące efektem poradzenia sobie przez jednostkę z kolejnymi wyzwaniami rozwojowymi stanowią osobowościowe determinanty sposobu funkcjonowania w dorosłości.

### 2.1. POCZUCIE ZAUFANIA

Według E. H. Eriksona poczucie podstawowej ufności (*sense of basic trust*) jest pierwszym komponentem zdrowej osobowości (1968a, s. 174). Jej kształtowanie przypada na najwcześniejszy okres ludzkiego rozwoju – od okresu prenatalnego poprzez okres niemowlęctwa. Poczucie podstawowej ufności jest przenikającym jednostkę nastawieniem wobec siebie i świata wywodzącym się z doświadczeń pierwszych lat życia (Erikson, 1970). Ufność ta oznacza zdolność ufania innym, jak i podstawowe poczucie, że można ufać sobie. Jak pisze L. Witkowski (2000, s. 124), w swoim studium koncepcji Eriksona, dotyczy ona swoistego przedrefleksyjnego zadomowienia w otoczeniu, symbiozy z ewentualnymi zagrożeniami, które nie paraliżują.

---

<sup>1</sup> Niniejszy artykuł stanowi kontynuację zaprezentowanych wyników badań oraz rozważań podjętych w tekście zamieszczonym w *Forum Oświatowym*, 2 (33), 2005 pt. *Style funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*.

W koncepcji psychospołecznego rozwoju E. H. Eriksona (por. Witkowski, 2000; także Szczukiewicz, 1998) w każdej z faz rozwojowych osobowość pozyskuje pewną siłę wewnętrzną, która stanowi o realizowaniu podstawowych jakości ludzkiej egzystencji, Erikson używa tu łacińskiego określenia sprawności moralnych – cnoty (*virtus*). Jedną z głównych sił ludzkiego życia stanowiących o efektywnym i etycznym działaniu jest nadzieja. Jej źródło tkwi w poczuciu ufności nabywanym w relacji dziecka z otoczeniem, a w szczególności z matką. Pojawienie się tej siły jest możliwe przy zachowaniu przez dziecko spójnego obrazu świata. Taki obraz ma szansę ukształtować się, jeśli podstawowe potrzeby dziecięce są zaspokajane. W ten bowiem sposób dziecko uczy się przewidywania, nadziei, że jego potrzeby są ważne i w przyszłości również zostaną zaspokojone. Niemowlę każdego dnia doświadcza nowych wrażeń, ale równocześnie coraz bardziej przyzwyczajają się do stałości otoczenia, w którym przebywa. Rozpoznaje znane twarze i zaczyna odróżniać je od obcych. Poczucie znajomości wiąże się też z poczuciem wewnętrznego spokoju płynącego z zaspokojenia podstawowych potrzeb. Taka spójność, ciągłość i podobieństwo doświadczeń zapewniają zaczątkowe poczucie tożsamości (Erikson, 1997).

Pomyślnie rozwiązanie kryzysu normatywnego przypadającego na wiek niemowlęcy nie oznacza skrajnego osiągnięcia pozytywnego krańca kontinuum ufność – nieufność, lecz ustalenie się pewnego stałego napięcia pomiędzy dwoma krańcami, dynamicznej równowagi. Pewna doza nieufności jest bowiem w życiu nieuchronna, a nawet, jak twierdzi E. H. Erikson, jest warunkiem dalszego udanego rozwoju. Nie jest bowiem korzystne dla funkcjonowania człowieka w świecie bezgraniczne zaufanie wszystkim i w każdej sytuacji. Jak podkreślają B. M. Newman i Ph. R. Newman (1984, za: Brzezińska, 2000) ważne jest, by jednostka doświadczyła także negatywnego bieguna każdego z kryzysów, gdyż może to wzmocnić jej wysiłki w konfrontowaniu się z trudnościami i rozwiązywaniu kryzysów w przyszłości, skutkując wzmocnieniem sił adaptacyjnych człowieka. Zagrożeniem dla rozwoju jest jednak zdominowanie rozwijającej się osobowości przez poczucie nieufności (por. Appelt, 2003a). E. H. Erikson (1970, s. 52) wskazuje, iż słabość pierwszej wzajemnej regulacji więzi dziecka z otoczeniem może leć u korzeni zakłócenia jego stosunku wobec świata w ogólności, a zwłaszcza wobec osób znaczących. Najslabsze rozwojowo byłyby te jednostki, które żywiąc poczucie beznadziei nie są zdolne znaleźć dla siebie możliwości na „konsolidację kulturową” ze światem (Witkowski, 2000).

E. H. Erikson (1997, s. 282 – 285) przyjmuje założenie, iż zmiany rozwojowe zachodzące w każdym z wyróżnionych przez niego stadiów rozwoju psychospołecznego mają znaczenie dla zmian, jakie będą zachodziły we wszystkich następnych stadiach. Stąd też sposób rozwiązania pierwszego z kryzysów

normatywnych przypadających na okres niemowlęcy w rozwoju ma szczególne znaczenie, gdyż leży u podstawy wszystkich kolejnych faz i przypadających na nie kryzysów. Sukcesy i porażki w nawiązywaniu i ustalaniu się relacji z otoczeniem w najwcześniejszym okresie rozwoju mają znaczący wpływ na to, jak będzie przebiegał rozwój dziecka w kolejnych okresach jego życia. To, czy i w jaki sposób dziecko będzie doświadczało poczucia wpływu na otoczenie, tego, iż otoczenie dostosowuje się do jego potrzeb jest podstawą kształtowania się zaufania do otoczenia. Zaufanie to z kolei stanowi podstawę wszelkich dalszych poczynań jednostki w dzieciństwie, dorastaniu i dorosłości (Brzezińska, 2004). Można powiedzieć, iż cały model psychospołecznego rozwoju wg E. H. Eriksona opiera na potrzebie i zdolności do ufności. Osiągnięte poczucie ufności do świata i do siebie stanowi cenny „kapitał początkowy” na dalsze etapy życia.

Gdy jednostka czuje się bezpiecznie, nie obawia się wprowadzać modyfikacji do swojego dotychczasowego sposobu działania, coraz częściej podejmuje próby przekraczania istniejących granic, stereotypowych sposobów funkcjonowania, jest coraz bardziej gotowa do radzenia sobie z nie zawsze korzystnymi skutkami takich modyfikacji. Potrafi budować bliskie relacje z innymi ludźmi oparte na wzajemności, umiejętnie korzysta ze wsparcia społecznego, ale też sama jest jego źródłem dla innych.

Można zatem wskazać na następujące przejawy poczucia ufności u ludzi dorosłych:

- zaufanie do ludzi i do świata (poczucie, że można ufać innym, zdolność ufania innym, poczucie bezpieczeństwa);
- poczucie, że można ufać sobie;
- poczucie akceptacji;
- poczucie ciągłości, stabilności i przewidywalności;
- poczucie, że świat jest bezpieczny, nadzieja – przewidywanie, że stanie się coś dobrego, a ze złem człowiek będzie potrafił sobie poradzić;
- poczucie, że świat jest miejscem ciekawym, wartym poznania, a nieznanie nie musi być zagrożeniem;
- wiara w możliwość zaspokojenia potrzeb (wiara, że moje potrzeby mogą zostać zaspokojone).

## 2.2. POCZUCIE AUTONOMII

Poczucie bezpieczeństwa i powiązane z nim zaufanie do siebie i innych ludzi jest warunkiem podjęcia działań o charakterze eksploracyjnym, by określić

zakres własnej autonomii. Określenie wczesnego dzieciństwa to kolejna faza rozwojowa „wciąż uwikłana w wysokie uzależnienie” (Erikson, 1997) od otoczenia, jednak właśnie w tej fazie dziecko zaczyna doświadczać własnej, autonomicznej woli. Następuje w tym okresie pierwsza emancypacja – od matki. W momencie narodzin dziecko fizjologicznie oddziela się od matki, ale pozostaje nie oddzielone biologicznie – nie porusza się samo i nie potrafi odżywiać się samodzielnie. Biologicznie odrębne staje się dziecko dopiero wtedy, kiedy zaczyna chodzić, pozostaje jednak nadal nie oddzielone psychicznie, nie posiada bowiem jeszcze wyobrażenia o sobie, jako o odrębnej istocie. To pierwsze wyobrażenie dziecka o sobie powstające właśnie w okresie wczesnego dzieciństwa jest wyobrażeniem własnej odrębności, wyjątkowości. L. S. Wygotski (2001) kryzys trzeciego roku życia określa jako drugie narodziny, gdyż wtedy następuje psychologiczne oddzielenie dziecka od matki, dziecko staje się autonomiczną jednostką. Kształtującej się autonomii sprzyjają nowe umiejętności dziecka, tj. mowa, sprawność w poruszaniu się, wzrastająca zdolność samokontroli pozwalające mu panować w nowym stopniu nad sobą i otoczeniem. Dziecko na każdym kroku demonstruje swoją potrzebę samodzielności, o ile wcześniej pozwalało się dorosłym prowadzić za rękę, teraz pojawia się u niego tendencja do chodzenia samodzielnie.

Przeżycia dziecka w tej fazie rozwoju stają się rozstrzygające dla charakteru relacji między umiłowaniem wolnej woli, korzystaniem ze swobody a podporządkowaniem; między kooperacją a trwaniem przy swoim oraz między wyrażaniem siebie a wymuszoną powściągliwością (Erikson, 1997). Pojawia się nieuchronna, ale pożądana rozwojowo funkcja napięcia między poczuciem autonomii a poczuciem wątpliwości i wstydu grożącym przy egzekwowaniu własnej woli. Wstyd, który jest przeciwnym biegunem rozwojowym tej fazy, ma swoje źródło w doświadczanym poczuciu niedoskonałości, zwłaszcza wobec tych, którzy oczekują od dziecka wykazania się umiejętnościami. W tej fazie dziecko musi przyswoić sobie doświadczenie frustracji jako rzeczywistości życia i traktować je jako naturalną część zdarzeń, a nie jako życiowe zagrożenie. Wkładem tej fazy do kształtującej się tożsamości jest odwaga bycia niezależną jednostką, która może wybierać i kierować własną przyszłością (Erikson, 1970). Zatem poczucie autonomii to drugi ważny element zdolności do adaptacji.

Autonomia jednostki jest wg K. Obuchowskiego (1985) rodzajem niezależności osoby od zdarzeń, w których ona biernie lub czynnie uczestniczy. Jest to jednak tylko pewien rodzaj niezależności, gdyż fizyczny i psychiczny sposób bycia człowieka zakłada zarówno zależność od środowiska, jak i możliwość zmieniania go. Każde zachowanie jednostki w jakiś sposób zmienia tok zdarzeń przebiegających w jej środowisku, a część z tych zachowań prowadzi do zmian

środowiska ukierunkowanych i zamierzonych przez jednostkę, będących w jej interesie. Jednak specyfika autonomii człowieka wobec otaczającego go świata polega zdaniem K. Obuchowskiego na realizacji w świecie wytworzonych przez człowieka celów, które są nie tylko odpowiedzią na zaistniałe lub przewidywane zdarzenia, ale przede wszystkim stanowią wyraz dążeń życiowych jednostki. Mimo to jednak autonomia jednostki nie jest i nie może być pełną niezależnością od środowiska. Każdy bowiem cel jednostki realizowany jest w określonym otoczeniu i kontekście, więc człowiek musi dostosować swoje programy działania (plany, sposoby realizacji) do właściwości świata zewnętrznego (warunków, wymagań) i świata wewnętrznego, czyli własnych zasobów. Dla różnych warunków i różnych celów możemy mówić tylko o pewnym stopniu niezależności. Autonomia jest tym większa, im bardziej osobę stać na wybór tych składników świata zewnętrznego i wewnętrznego, które są jej potrzebne z punktu widzenia celów przyświecających realizowanym przez nią zadaniom. Autonomiczna jednostka sama dokonuje wyboru, a nie jest kierowana przez naciski otoczenia. Jest świadoma tego, czego chce od niej otoczenie oraz wie, czego ona potrzebuje i potrafi trafnie dokonać wyboru czy zgodzi się na wymagania otoczenia uznając je za własne, czy też będzie się im opierać ponosząc nawet znaczne koszty.

Przejawy poczucia autonomii u dorosłych to:

- poczucie własnej odrębności, niezależności, sfery osobistej autonomii, samodzielności;
- poczucie wolnej woli;
- poczucie dobrej woli;
- poczucie samokontroli;
- świadomość tego, że każdy człowiek jest niezależną jednostką;
- poczucie posiadania umiejętności dokonywania wyborów.

### 2.3. POCZUCIE INICJATYWY

Kolejna faza rozwojowa przypadająca na wiek przedszkolny (4–6 lat) jest określana fazą inicjatywy. Wśród kryteriów poczucia inicjatywy E. H. Erikson (1970) wskazuje na: radość rywalizacji, wytrwałość skupienia na celu, przyjemność osiągnięć. Jeżeli nastąpiło przechylenie szali rozwoju w stronę bieguna pozytywnego, to *ego* wychodzi z tej fazy wyposażone w nową wewnętrzną siłę, jaką jest przedsiębiorczość. Umożliwia ona zrównoważone i pełne namysłu wykorzystanie inicjatywy. Daje możliwość swobodnej współpracy ludziom w różnym wieku i o różnych umiejętnościach. Cnota ta pozwala na rzeczowe

podejście do własnych wyobrażeń o swojej działalności i inicjatywie. W fazie formowania się tożsamości jednostka pragnie określić się w dziedzinie wyboru konkretnych autorytetów, które może uznać i akceptować oraz ocenić własne zdolności do bycia przywódcą. E. H. Erikson wiąże tę płaszczyznę funkcjonowania z trzecim kryzysem rozwojowym, kiedy to kształtuje się poczucie inicjatywy. Młody człowiek broni się przeciw pedantycznym i rygorystycznym ograniczeniom narzucanym jego osobie, chce ujawniać własną inicjatywę w generowaniu i ujawnianiu swoich pomysłów, realizacji zadań i wykonywać je „po swojemu”. Locomocja i mowa pozwalają dziecku na bardzo szerokie podejmowanie inicjatywy, co znajduje swój wyraz w zachowaniach typu wszechobecnego i zawsze aktywnego „intruza” (Debesse, 1996).

Zatem poczucie inicjatywy to kompetencja osobowościowa będąca dalekim efektem rozwiązania trzeciego kryzysu normatywnego przypadającego na wiek przedszkolny (Erikson, 1970). Przejawia się w poczuciu zdolności kreowania, prowokowania wydarzeń i w związku z tym posiadania realnego wpływu na kształt otaczającej człowieka rzeczywistości. Związane jest z przyjemnością osiągnięć, radością rywalizacji i realistycznym poczuciem ambicji. Poczucie inicjatywy wiąże się ze zdolnością planowania swoich działań, która jest podstawą ich efektywnego zrealizowania (Erikson, 1970; Witkowski, 2000; Jabłoński, Smykowski, 2004).

Przejawy poczucia inicjatywy u dorosłych:

- przyjemność osiągnięć, radość rywalizacji;
- realistyczne poczucie ambicji;
- poczucie kreowania, tworzenia własnej rzeczywistości, prowokowania wydarzeń;
- poczucie, że nie jest się skrzepowanym regulacjami zewnętrznymi, że mają one sens;
- świadomość, że wytrwałość w realizacji celu jest ważną umiejętnością;
- przekonanie, że planowanie swoich działań jest podstawą ich efektywnego zrealizowania;
- przekonanie, że ważne jest stawianie sobie nowych wyzwań;
- przekonanie, że ważne jest, aby żyć w zgodzie z własnym sumieniem.

#### 2.4. POCZUCIE PRODUKTYWNOŚCI

Po okresie fantazjowania i eksperymentowania w dziedzinie inicjatywy u dziecka w wieku szkolnym pojawia się potrzeba bycia kompetentnym, zajmowania się czymś poważnym, podobnym do tego, co robią dorośli.

Psychika dziecka przygotowana jest teraz na wejście w poważne życie – w życie szkolne. Ujawniają się wyraźnie wewnętrzne potrzeby dziecka, takie jak: dążenie do zdobycia uznania, potrzeba osiągnięcia pozytywnych rezultatów, „dążenie do robienia rzeczy dobrze, a nawet perfekcyjnie”. Dziecko rozwija w sobie przemyślność i pracowitość dopasowując się do praw rządzących światem narzędzi i instrumentów (Debesse, 1996; Erikson, 1970). Opanowanie podstawowych umiejętności szkolnych tj.: czytanie, pisanie, liczenie stanowi kolejny krok na drodze zwiększania własnej niezależności od otoczenia.

Faza czwarta uznana przez E. H. Eriksona za społecznie najbardziej znaczącą prowadzi w sam środek problemów adaptacji społecznej, przed jakimi staje jednostka wchodząca w życie (por. Appelt, 2003b). Pozytywną stroną procesu rozwojowego wyraża wzrost poczucia fachowości, adekwatności, produktywności (*industriousness*) w zderzeniu z głównym zagrożeniem tego etapu w postaci poczucia niższości oraz przerostu adekwatności, który w późniejszym życiu związany jest z nadmiernym samoograniczaniem się i silnym poczuciem obowiązku, przez co człowiek staje się całkowicie zależny od przypisanych mu obowiązków i zadań (Erikson, 1970). Praca staje się wtedy jedynym kryterium wartości, od roli, jaką człowiek pełni, zależy według niego jakość jego życia. Nowa siła ego, która wykształca się dzięki pozytywnemu rozwiązaniu kryzysu przypadającego na wiek szkolny to kompetencja. E. H. Erikson (1997) określa ją jako swobodne doświadczenie sprawności, umiejętności i inteligencji w pełnieniu zadań, nie zakłócone infantylną niższością. Kompetencja koresponduje z umiejętnością rozsądnego podejmowania decyzji i odpowiada w życiu dorosłym za poczucie jakości wykonania, płynącego z dobrego, fachowego wypełnienia zadań (Szcukiewicz, 1998). Poszukiwanie tożsamości zawodowej wiąże się z układaniem planów wymagających świadomego wyboru celu oraz systematycznego wysiłku. Problemy w zakresie tożsamości zawodowej są przez E. H. Eriksona wiązane z nowymi jakościami ego wyłaniającymi się po przejściu przez czwartą fazę rozwoju. Jeśli zdobyczą tej fazy będzie potrzeba wprowadzania czegoś w życie, co jest użyteczne i dobrze funkcjonuje, to istotne znaczenie jednostka przypisze wyborowi zawodu.

Gdy osoba osiąga sukcesy, doświadczą wyrazów aprobaty ze strony otoczenia, kształtuje się w niej poczucie zadowolenia z własnej efektywności, poczucie produktywności. Jeśli takich informacji zwrotnych nie uzyskuje, to rodzi to poczucie niższości, rozgoryczenia, co prowadzi do stopniowego obniżenia efektywności działań jednostki.

Zatem poczucie produktywności to kompetencja osobowościowa będąca dalekim efektem rozwiązania czwartego kryzysu normatywnego przypadającego na fazę wczesnego wieku szkolnego (Erikson, 1970). Przejawia się w poczuciu

własnej kompetencji, fachowości płynącej z poczucia dobrej jakości wykonania zadań, wytworów itp. Poczucie produktywności przejawia się w poczuciu wartości własnej pracy, ale idącym w parze z przekonaniem, że praca, choć jest bardzo ważna w życiu człowieka, nie jest jedynym kryterium jego wartości. Poczucie produktywności związane jest z posiadaniem realistycznej, pozytywnej samooceny (Erikson, 1970; Witkowski, 2000; Appelt, Jabłoński, 2004).

Przejawy poczucia produktywności u dorosłych:

- poczucie własnej kompetencji, fachowości, poczucie jakości wykonania;
- poczucie wartości własnej pracy i wartości osobistej;
- realistyczna samoocena;
- przekonanie, że umiejętność współpracy jest ważna;
- przekonanie, że praca (choć ważna) nie jest jedynym kryterium wartości.

## 2.5. POCZUCIE TOŻSAMOŚCI

Niezwykle ważnym momentem rozwojowym na drodze zmniejszania zależności od innych i poszerzania własnej autonomii jest okres dorastania, fundamentalny dla formowania się tożsamości psychospołecznej młodego człowieka. Okres dorastania jest momentem przełomowym, spowodowanym konfliktem między nowo pojawiającymi się zdolnościami fizjologicznymi i umysłowymi a wymaganiami społecznymi, między własnymi dążeniami jednostki a sposobem traktowania jej przez otoczenie społeczne. W tej fazie rozwojowej powinno nastąpić pełne psychiczne uniezależnienie się od rodziców i innych dorosłych. Jest to okres przejściowy między dzieciństwem i dorosłością, z jednej strony dorastający dąży do niezależności, odrzucenia rodzicielskiej kontroli i smakowania wolności, ale z drugiej strony wizja niezależności budzi przerażenie, niepokój o własne szanse poradzenia sobie w dorosłym życiu. Osiągnięcie dojrzałej tożsamości, które powinno być efektem rozwojowym tego okresu życia, pozwala człowiekowi na dokonanie samookreślenia i swobodnego wyboru oraz zaangażowania w te wartości, które są przez niego oceniane pozytywnie. Rozwiązanie kryzysu polega na podjęciu decyzji co do własnej drogi życiowej, przy czym wybór ten powinien charakteryzować się stabilnością i brakiem chęci do porzucenia obranej drogi. Powinien być to wybór dokonany przez samą jednostkę, która przejmuje teraz pełną odpowiedzialność za siebie, własne decyzje, swoją przeszłość.

Gdy jednostka osiągnie dojrzałe poczucie własnej tożsamości, tzn. gdy rozwiąże kryzys tożsamości i potrafi odpowiedzieć na pytania: kim jestem?, ku czemu zmierzam?, to posiada mocne podstawy do podejmowania kolejnych,

ważnych życiowo decyzji. Jednostki o tożsamości osiągniętej nie ulegają nadmiernym wpływom otoczenia, nie są skłonne do szybkiego załamania się pod wpływem doświadczanych trudności. Trudności te traktują raczej jako wyzwanie niż jako przeszkody na drodze do osiągnięcia celów przez siebie ustanowionych.

Pojęcie tożsamości jednostki wg Z. Bokszańskiego (1989) jest niezbędnym, zasadniczym narzędziem pojęciowym w analizach sytuacji człowieka we współczesnym społeczeństwie i próbach wyjaśnienia kluczowych zjawisk społecznych naszych czasów. E. H. Erikson (1997) w swojej koncepcji zakłada, iż żadna z faz nie jest decydująca dla rozwoju, jednak niektóre z opisanych przez niego ośmiu faz mają większe znaczenie, ze względu na złożoność sytuacji i problemów, przed jakimi staje człowiek. Takie znaczenie przypisywane jest piątej fazie rozwoju psychospołecznego, przypadającej na okres dorastania. Stadium adolescencji ma kluczowe znaczenie dla rozwoju ego, można uznać w związku z tym, że ma ono kluczowe znaczenie dla całej biografii jednostki.

Poczucie tożsamość jednostki, które pojawia się w wyniku pozytywnego rozwiązania kryzysu przypadającego na fazę adolescencji, jest czymś więcej niż sumą dotychczasowych identyfikacji jednostki. Jest to zdolność ego do integrowania wszystkich identyfikacji z odziedziczonymi zdolnościami jednostki i możliwościami, które oferują jej role społeczne (Erikson, 1964). Tożsamość jednostki jest więc efektem dążeń do powiązania wcześniej nabytych ról społecznych i umiejętności z idealnymi prototypami czasów, w których żyje jednostka. Ta integracja przyjmuje postać *ego-identity* i jest rodzajem wewnętrznego kapitału uzyskanego w efekcie wszystkich poprzednich doświadczeń, w których „pomyślnie sfinalizowane identyfikacje doprowadziły do korzystnego powiązania podstawowych popędów jednostki z jej wyposażeniem i z jej możliwościami” (Erikson, 1968b, s. 197).

Osiągnięta tożsamość powinna umożliwić jednostce zachowanie własnej wartości, jak również akceptację ze strony otoczenia społecznego. Integrowanie fragmentów stanowiących składniki tożsamości w jeden spójny układ nie odbywa się bezkonfliktowo. Ma to swoje uwarunkowania w nieciągłości, a nawet sprzeczności doświadczeń gromadzonych w zakresie zmian fizycznych, w sferze funkcjonowania poznawczego, odmiennych oczekiwań społecznych, sprzecznych identyfikacji. Okres dorastania jest przełomowym w życiu człowieka, gdyż rozwiązanie konfliktów i podjęte decyzje przyczyniają się do: określenia swojej tożsamości jednostkowej i społecznej, ukierunkowania podstawowej aktywności życiowej, organizacji zadań, jakie człowiek pragnie realizować, możliwości pełnego wykorzystania całego potencjału zdolności i umiejętności posiadanych przez jednostkę. Etap formowania się tożsamości jest najbardziej

znaczący dla procesu formowania się stylu życia jednostki, ustalenia granic w relacjach ja – inni, ustalenia proporcji między wymaganą stałością a dopuszczalną zmiennością w życiu jednostki. Osiągnięta tożsamość wyznacza stałość podmiotu i spójność jego zachowań, co pozwala na osiąganie dynamicznej równowagi w relacji człowiek – otoczenie.

E. H. Erikson (1968a, 1994; por. Brzezińska, Appelt, 2000, s. 30–33) opisuje trzy typy integracji struktury *Ja*, tzn. zorganizowania składników decydujących o jakości tożsamości jednostki. Organizacja typu *diffusion/confusion*, czyli rozproszenie i pomieszanie w obrębie *Ja* związana jest ze skrajnym dopasowaniem osoby do środowiska, organizacja typu totality, czyli jednolita całość – łączy się z maksymalnym uniezależnieniem się jednostki od otoczenia, natomiast równowagę w dopasowaniu osoba – otoczenie zachowuje typ *wholeness*, czyli swobodnie organizująca się całość. A. Brzezińska (2003) wskazuje na związki o charakterze zależności między trzema strukturami tożsamości a stylami życia, gdyż status tożsamości osiągnięty w okresie dorastania, a szczególnie w drugiej jego fazie (tzw. późnej adolescencji), jest podstawowym wyznacznikiem stylu życia człowieka dorosłego.

Zatem poczucie tożsamości to kompetencja osobowościowa będąca dalekim efektem rozwiązania piątego kryzysu normatywnego przypadającego na fazę dorastania (Erikson, 1968a). Przejawia się w rozpoznawaniu siebie, jako „tego samego”, mimo zmieniających się warunków działania. Jest z jednej strony poczuciem bycia indywidualnością, kimś wyjątkowym, czemu towarzyszy poczucie samoakceptacji oparte na realistycznej samoocenie, a z drugiej strony poczuciem znalezienia swojego miejsca w społeczeństwie, idące w parze z poczuciem bycia rozpoznawanym i akceptowanym przez osoby znaczące w otoczeniu społecznym. Poczucie tożsamości opiera się na świadomości jednostki tego, co jest ważne w jej życiu, na uświadomieniu sobie sensu własnego istnienia, znalezieniu odpowiedzi na pytania: *kim jestem?*, *kim chcę/nie chcę być?*, umiejętności określenia siebie (Erikson, 1968a; Witkowski, 2000; Bardziejewska, Brzezińska, Hejmanowski, 2004).

Przejawy poczucia tożsamości u dorosłych:

- poczucie samoakceptacji oparte na realistycznej samoocenie;
- poczucie znalezienia swojego miejsca w społeczeństwie;
- rozpoznawanie siebie, jako „tego samego”, mimo zmieniających się warunków działania;
- poczucie bycia akceptowanym przez osoby znaczące w otoczeniu społecznym;
- poczucie bycia indywidualnością;
- świadomość tego, co jest ważne w życiu, sensu swojego istnienia;

- poczucie znalezienia odpowiedzi na pytanie, kim jestem?, umiejętność określenia siebie.

### 3. PROBLEM I METODA BADAŃ

W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie o poziom wyróżnionych zmiennych osobowościowych w grupie nauczycieli współcześnie pracujących w szkołach przeprowadzono badania, w których wzięło udział 445 nauczycieli ze szkół podstawowych i gimnazjów w dużych miastach, małych miastach oraz na wsi. Jednak do analizy statystycznej można było zakwalifikować dane od 361 osób<sup>2</sup>. Badania prowadzone były od grudnia 2003 roku do stycznia 2004 roku.

Wykorzystywane narzędzie badawcze to kwestionariusz własnej konstrukcji *Kwestionariusz III: zmienne osobowościowe*. Inspiracją do jego powstania był artykuł autorstwa D. E. Hamacheka (1988) dotyczący oceny obrazu własnej osoby i rozwoju ego w koncepcji psychospołecznego rozwoju E. H. Eriksona. W swojej pracy D. E. Hamachek zamieścił listy charakterystycznych cech zachowania osób, które mają rozwinięte poczucie bazowego zaufania/poczucie małego bazowego zaufania, poczucie autonomii/poczucie wstydu i zwątpienia, poczucie inicjatywy/poczucie winy, poczucie produktywności/poczucie niższości, poczucie tożsamości/poczucie dyfuzji ról. Jak sam jednak napisał, opracowane przez niego zestawienia nie powinny być traktowane jako produkt ostateczny, ale jako wstępny wysiłek w celu stworzenia praktycznego narzędzia do oceny poszczególnych aspektów rozwoju (Hamachek, 1988, s. 356).

W celu skonstruowania narzędzia badającego zmienne osobowościowe, tj. poczucie zaufania, poczucie autonomii, poczucie inicjatywy, poczucie produktywności, poczucie tożsamości opracowano najpierw, na podstawie literatury dotyczącej koncepcji psychospołecznego rozwoju E. H. Eriksona (1997, 2002), strukturę poszczególnych zmiennych, czyli istotne poczucia i przekonania wchodzące w ich skład. Następnie poszczególnym poczuciom i przekonaniom przyporządkowano twierdzenia je wyrażające. Twierdzenia te sformułowane były w języku potocznym z unikaniem pojęć psychologicznych. Sześciu sędziów kompetentnych dokonało oceny ich trafności treściowej.

W efekcie tych działań powstała pula 88 twierdzeń, z których 20 dotyczyło poczucia zaufania, 19 poczucia autonomii, 22 poczucia inicjatywy, 15 poczucia

---

<sup>2</sup> Szczegółową charakterystykę badanej grupy zawiera rozprawa doktorska (Appelt, 2004) oraz artykuł zamieszczonym w *Forum Oświatowym*, 2 (33), 2005 pt. *Styl funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*.

produktywności, a 12 poczucia tożsamości. Po przeprowadzeniu analizy wyników badania pilotażowego, w którym wzięło udział 54 nauczycieli, z *Kwestionariusza III: zmienne osobowościowe* usunięto 16 pozycji – tab. 1 ukazuje uzyskane współczynniki rzetelności po usunięciu wymienionych wyżej pozycji.

Tabela 1. *Kwestionariusz III: zmienne osobowościowe* – współczynniki rzetelności

Skala	N	$\bar{X}$	s	Średnie r	$\alpha$ -Cronbacha	$\alpha$ -Cronbacha standardyzow.
Poczucie zaufania (PZ)	54	58,315	7,695	0,245	0,824	0,942
Poczucie autonomii (PA)	54	56,299	7,010	0,274	0,822	0,844
Poczucie inicjatywy (PI)	54	61,266	7,574	0,268	0,841	0,855
Poczucie produktywności (PP)	54	44,382	5,007	0,212	0,645	0,752
Poczucie tożsamości (PT)	54	41,707	6,181	0,364	0,848	0,856

Źródło: opracowanie własne.

Ostateczna wersja kwestionariusza składa się z 72 stwierdzeń rozmieszczonych w porządku losowym. Porządek ten ustalono z wykorzystaniem *Tablic liczb losowych* (Brzeziński, 1996, s. 606–614). Aby skłonić osoby badane do zastanowienia się nad każdym ze stwierdzeń i zmniejszyć prawdopodobieństwo odpowiadania w stały sposób, czyli zjawisko tzw. stylów odpowiadania (por. Hornowska, 2001), treść części stwierdzeń została odwrócona, czyli tak sformułowana, iż zaznaczenie odpowiedzi przeczącej oznacza większe natężenie danej zmiennej.

Tabela 2 ilustruje możliwe do uzyskania wyniki minimalne i maksymalne w każdej z pięciu podskal.

Ponieważ maksymalne wyniki możliwe do uzyskania w pięciu podskalach są różne, przed przystąpieniem do analizy wyników przeprowadza była transformacja wyników na procentowe wyniki przeliczone.

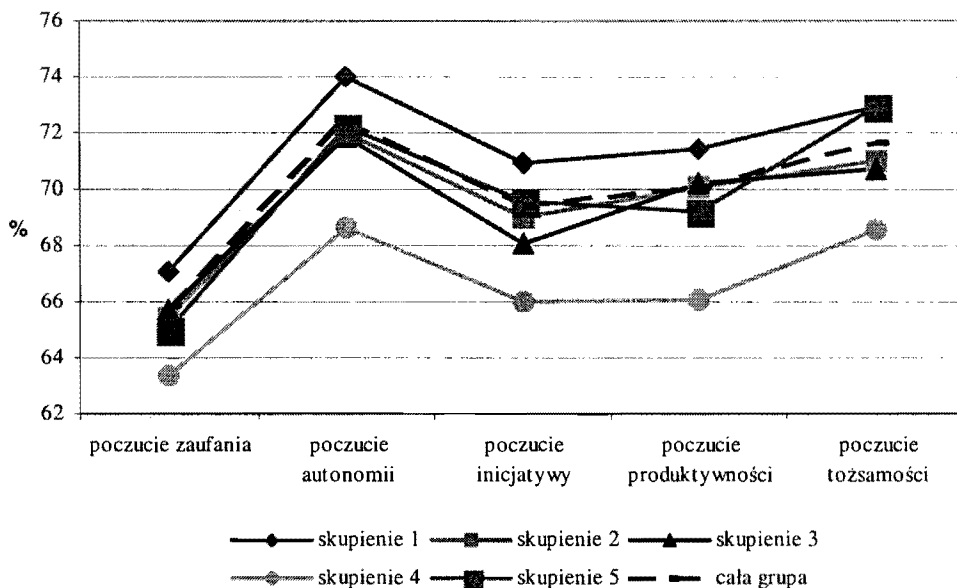
Tabela 2. Możliwe do uzyskania wyniki minimalne i maksymalne w *Kwestionariuszu III*

Nazwa zmiennej	Liczba stwierdzeń	Dyspersja teoretyczna	Wynik minimalny	Wynik maksymalny
Poczucie zaufania (PZ)	17	0–85	0 – niski poziom poczucia zaufania	85 – wysoki poziom poczucia zaufania
Poczucie autonomii (PA)	15	0–75	0 – niski poziom poczucia autonomii	75 – wysoki poziom poczucia autonomii
Poczucie inicjatywy (PI)	17	0–85	0 – niski poziom poczucia inicjatywy	85 – wysoki poziom poczucia inicjatywy
Poczucie produktywności (PP)	12	0–60	0 – niski poziom poczucia produktywności	60 – wysoki poziom poczucia produktywności
Poczucie tożsamości (PT)	11	0–55	0 – niski poziom poczucia tożsamości	55 – wysoki poziom poczucia tożsamości

Źródło: opracowanie własne.

#### 4. ANALIZA I DYSKUSJA WYNIKÓW

Na podstawie analizy skupień metodą *k*-średnich w badanej grupie nauczycieli wyróżniono pięć podgrup ze względu na centralną dla całego projektu badawczego zmienną, jaką była „ogólna tendencja do działania”. W skupieniach 1–3 dominuje ogólna tendencja do działania typu twórcza adaptacja. W skupieniu 4 ( $n = 52$ ) przeważa tendencja typu przystosowanie i jej poziom jest najwyższy spośród wszystkich wyróżnionych skupień. W ostatnim, piątym skupieniu ( $n = 27$ ) dominuje opór wobec zmiany przy najniższym ze wszystkich grup poziomie twórczej adaptacji oraz niskim poziomie przystosowania. Style funkcjonowania nauczycieli z poszczególnych grup w sytuacji zmiany społecznej opisano szczegółowo w artykule zamieszczonym w *Forum oświatowym*, 2 (33), 2005 pt. *Style funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*. W niniejszym tekście pragnę się skoncentrować na osobowościowych uwarunkowaniach stylu funkcjonowania nauczycieli.



Rys. 1. Poziom zmiennych osobowościowych w pięciu skupieniach i w całej grupie badanych

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 3. Poziom zmiennych osobowościowych w pięciu skupieniach i w całej grupie badanych

Zmienne		$\bar{X}$ w %					
nazwa	symbol	skup. 1	skup. 2	skup. 3	skup. 4	skup. 5	cała grupa
Poczucie zaufania	PZ	67,08	65,42	65,72	63,33	65,01	65,88
Poczucie autonomii	PA	73,98	72,02	71,86	68,62	72,25	72,44
Poczucie inicjatywy	PI	70,95	69,03	68,07	65,97	69,59	69,44
Poczucie produktywności	PP	71,45	70,10	70,23	66,09	69,20	70,07
Poczucie tożsamości	PT	72,92	71,00	70,72	68,57	72,93	71,67

Źródło: wyniki badań własnych.

Mimo różnic między poszczególnymi skupieniami ogólnie poziom badanych zmiennych osobowościowych jest dość wysoki w badanej grupie nauczycieli. Analiza profili wykreślonych dla tych zmiennych (por. rys. 1 oraz tab. 3) pozwala dostrzec, że układ pięciu badanych zmiennych jest podobny we wszystkich wyodrębnionych skupieniach. Najwyższy w badanej grupie jest poziom poczucia autonomii oraz poczucia tożsamości. Natomiast zdecydowanie najniższy jest poziom poczucia zaufania. Zważywszy na to, iż to właśnie zaufanie leży u podstawy wszystkich relacji interpersonalnych, również relacji wychowawczych, jego niski poziom u nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniach, każe się zastanowić nad tym, jakiego typu relacje budują nauczyciele ze swoimi uczniami oraz skąd u nauczycieli tak niski poziom zaufania?

Jak pokazują wyniki badań wbrew tezom o konieczności wzrostu zaufania jako jednego z impoderabiliów stanowiącego warunek kulturowej modernizacji (Sztompka, 1997) oraz ważnej „cnoty obywatelskiej” (Putnam, 1999), w latach dziewięćdziesiątych w porównaniu z latami osiemdziesiątymi zaznaczył się spadek zaufania do innych ludzi. Zgodnie z rezultatami *European Value Survey* w 1990 roku 29,2% osób uważało, że większości ludzi można ufać, a w 1999 roku sądziło tak już tylko 18,3% (Koralewicz, 1999). Zdaniem socjologów konkurencja w ramach wolnego rynku, a także inne przyczyny związane z przemianą systemową spowodowały pogłębienie się nieufności ludzi wobec siebie oraz wzrost przekonania o „zagrożających” innych (Ziółkowski, Zagórski, Koralewicz, 2001). Zgodnie z wynikami badań przeprowadzonych w 2003 roku na reprezentatywnej dla polskiego społeczeństwa próbie tylko co dziesiąty Polak twierdził, że „większości ludzi można ufać”. Dodatkowo badania pokazują, iż zaufanie do ludzi rośnie wraz z wykształceniem (Czapiński, 2004). Powinno to oznaczać, iż nauczyciele jako wysoce wykształcona grupa społeczna charakteryzują się wysokim poziomem zaufania, tymczasem prezentowane tu badania nie potwierdzają tej zależności.

Uzyskane wyniki skłaniają do refleksji nad tym, jakiej „jakości” jest podstawowe „narzędzie” pracy nauczycieli, czyli ich osobowość. Duże różnice między poczuciem zaufania a poczuciem autonomii i poczuciem tożsamości u nauczycieli są zastanawiające w świetle rekonceptualizacji teorii E. H. Eriksona przeprowadzonej przez R. D. Logana (1986). Autor ten wymienia trzy rdzeniowe (osiowe) stadia rozwoju: „ufność”, „tożsamość” i „integralność”, bowiem wszystkie trzy łączy problematyka związana z kształtowaniem się poczucia bycia ciągłością, całością, posiadania swojego miejsca w szerszym porządku rzeczy. Stadium tożsamości jako centralne stadium rozwoju ogarnia wszystkie stadia poprzedzające, zawiera w sobie aspekty wszystkich trzech wiązek

wyróżnionych przez Logana: 1) wiązki instrumentalnej: inicjatywa-pracowitość-generatywność, gdyż jednostka częściowo „tworzy” sama siebie, podejmując działalność instrumentalną, 2) wiązki egzystencjalnej: ufność-autonomia-intymność, gdyż w tych stadiach większy nacisk położony jest na własne bezpieczeństwo i przywiązanie, bycie świadomym siebie i odnajdywanie swojego miejsca w relacjach z innymi oraz 3) wiązki osiowej: ufność-tożsamość-integralność. Duże zróżnicowanie elementów, widoczne w moich badaniach, zarówno w ramach wiązki egzystencjalnej jak i osiowej pozwala wysunąć hipotezę o rozproszeniu osobowości nauczycieli, braku jej harmonijnego rozwoju. Uzyskane wyniki skłaniają też do zastanowienia się nad przebiegiem dalszych faz w rozwoju badanych nauczycieli, czyli fazy intymności (trzeci element w wiązce egzystencjalnej) oraz fazy integralności (trzeci element wiązki osiowej).

Warto też zauważyć, iż dwa badane elementy wiązki instrumentalnej, czyli poziom poczucia inicjatywy i poczucia pracowitości we wszystkich skupieniach kształtują się na podobnym poziomie i na poziomie umiarkowanym w porównaniu z pozostałymi zmiennymi osobowościowymi, co pozwala prognozować, że generatywność, jako ostatni element wiązki instrumentalnej również będzie się kształtowała na podobnym, umiarkowanym poziomie. Porównanie poszczególnych, wyróżnionych przez R. D. Logana (1986), wiązek pozwala wnioskować, że „instrumentalna” strona osobowości nauczycieli jest bardziej harmonijnie rozwinięta niż strona „egzystencjalna i osiowa”.

Badane zmienne demograficzno-społeczne nie różnicują w wyraźny sposób wszystkich skupień pod względem poziomu zmiennych osobowościowych, natomiast na kilka uzyskanych wyników, mimo iż nie dotyczą one wszystkich grup badanych, warto zwrócić uwagę. Po pierwsze, poziom poczucia zaufania jest dużo wyższy u mężczyzn w porównaniu z kobietami. Zważywszy na znaczną feminizację zawodu nauczyciela wynik ten może mieć niebagatelne znaczenie dla umacniania poczucia zaufania u uczniów. Generalnie poziom poczucia zaufania jest wyższy u osób młodszych, które posiadają niższe stopnie rozwoju zawodowego i później rozpoczęły pracę. Może to prowadzić do wniosku, że dłuższe funkcjonowanie w systemie totalitarnym osłabia zaufanie do innych ludzi i do siebie.

Po drugie, poczucie autonomii wyższe jest u osób, które rozpoczęły pracę jeszcze przed okresem wprowadzenia reformy, niż u osób, które dopiero debiutują w swojej roli zawodowej i debiut ten pokrywa się z okresem transformacji systemu edukacji. Wynik ten potwierdza większe poczucie zależności u osób dopiero debiutujących w swoich rolach.

Ponadto, u nauczycieli pracujących na wsi znacząco wyższe jest poczucie inicjatywy, niż u nauczycieli z małych miast, co mogłoby wskazywać, że trudne

warunki pracy na wsi wyzwalają w nauczycielach większy poziom inicjatywy, niż środowisko małomiasteczkowe.

Poziom poczucia tożsamości jest dużo wyższy u nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych niż u tych z gimnazjum, co z kolei zgodne jest z założeniem, że gimnazjum jako nowy element w strukturze szkolnej wymaga od nauczycieli w nim pracujących nowego określenia własnej tożsamości, w większym stopniu, niż też zmieniająca się, ale od dawna funkcjonująca w systemie edukacyjnym szkoła podstawowa.

## 5. ZAKOŃCZENIE

Efekty rozważań teoretycznych podjętych w niniejszym artykule oraz analiza uzyskanego materiału badawczego stanowią źródło argumentów na rzecz tezy o konieczności przyjęcia „osobowościowej koncepcji” kształcenia nauczycieli, ponieważ skuteczny nauczyciel musi pracować całą osobowością przy pełnym zaangażowaniu się w pracę i życie dzieci, młodzieży oraz dorosłych (por. Kwaśnica, 1994b; Prokopiuk, 1992). W oferowaniu wsparcia nauczycielom w trudnej dla nich sytuacji transformacji społecznej nie można pomijać wspierania osobistych kompetencji nauczycieli, rozwijania i umacniania ich własnych zasobów. Natomiast analiza przygotowywanej przez twórców reformy oświaty oferty pomocy dla nauczycieli prowadzi do wniosku, iż doskonalenie zawodowe opiera się głównie na wspieraniu kompetencji instrumentalnych, przekazywaniu wiedzy o nowych metodach i technikach pracy. Jednak efektywne ich stosowanie nie polega przecież na ich biernym kopiowaniu, prostym włączaniu do repertuaru własnych zachowań, a wymaga zmian mentalnych, zmian w myśleniu o roli edukacji i roli nauczyciela, zmian własnych postaw w relacji edukacyjnej i twórczego kreowania tej relacji. Dlatego, moim zdaniem, w oferowanym nauczycielom systemie pomocy należy wspierać przede wszystkim kompetencje osobowościowe, wtedy nabycie tych instrumentalnych i włączenie ich w sposób funkcjonowania jednostki będzie o wiele łatwiejsze.

Zdaniem socjologów inwestycje w kapitał ludzki stanowią podstawowy warunek powodzenia transformacji systemowej (Giza-Poleszczuk, Marody, 2000). Wydaje się, że nauczycieli dotyczy w sposób podwójny. Po pierwsze dlatego, że rozwijanie kompetencji nauczycieli, to inwestycje przynoszące „plon stokrotny”. Każdy z nauczycieli ma bowiem wpływ na jakość funkcjonowania w nowej rzeczywistości setek swoich uczniów. Po drugie dlatego, że ze względu na swoją rolę zawodową nauczyciele są podstawowymi inwestorami w kapitał

ludzki, czyli swoich uczniów – to od jakości ich inwestycji w głównej mierze zależy powodzenie transformacji i jakość życia społeczeństwa w przyszłości.

#### LITERATURA

- Appelt, K. (2003a). Psychologiczne i społeczne źródła zagrożeń poczucia ufności w wieku niemowlęcym. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 39–57). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Appelt, K. (2003b). Portrety psychologiczne człowieka. *Wiek szkolny: szanse rozwoju. Remedium*, 9 (127), 4–5.
- Appelt, K. (2004). Psychologiczna analiza funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej. Poznań: Instytut Psychologii UAM (niepublikowany maszynopis rozprawy doktorskiej).
- Appelt, K. (2005). Style funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej. *Forum Oświatowe*, 2 (33), 5–23.
- Appelt, K., Jabłoński, S. (2004). Osiągnięcia rozwojowe i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym. W: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (s. 75–90). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bardziejewska, M., Brzezińska, A., Hejmanowski, Sz. J. (2004). Osiągnięcia rozwojowe i zagrożenia dla rozwoju młodzieży w okresie dorastania. W: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (s. 91–106). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bokszański, Z. (1989). *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. (2003). Stałość i zmiana jako konteksty rozwoju człowieka: o współzależności kontekstu, stylu życia i struktury Ja. W: R. Derbis (red.), *Niepokoje i nadzieje współczesnego człowieka. Człowiek w sytuacji przełomu* (s. 13–29). Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Brzezińska, A. (2004). Wczesne dzieciństwo – pierwszy rok życia: szanse i zagrożenia dla rozwoju. W: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (s. 28–43). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A., Appelt, K. (2000). Tożsamość zawodowa psychologa. W: J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska (red.), *Etyczne dylematy psychologii* (s. 13–44). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzeziński, J. (1996). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czapiński, J. (2004). Wsparcie społeczne i zaufanie do ludzi. W: J. Czapiński, T. Panek

- (red.), *Diagnoza społeczna 2003* (s. 148–150). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania.
- Debesse, M. (1996). *Etapy wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Erikson, E. H. (1964). Human strenght and the cycle of generations. W: E. H. Erikson, *Insight and responsibility. Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight* (s. 111–157). New York: W. W. Norton-London & Company.
- Erikson, E. H. (1968a). *Identity. Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton–London & Company.
- Erikson, E. H. (1968b/1987). Psychosocial identity. W: S. Schlein (red.), *A Way of Looking at Things* (s. 675–684). New York–London: W.W. Norton-London & Company.
- Erikson, E. H. (1970). The life cycle: Epigenesis of identity. W: H. Fitzgerald (red.), *Developmental psychology* (s. 46–81). New York: W. W. Norton-London & Company.
- Erikson, E. H. (1994). A memorandum on identity and Negro youth. *Journal of Social Issues*, 20, 429–442.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E. H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Giza-Poleszczuk, A., Marody, M. (2000). Kapitał ludzki i systemowy. W: A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard (red.), *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej* (s. 45–95). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Hamachek, D. E. (1988). Evaluating self-concept and ego-development within Erikson's psychosocial framework: a formulation. *Journal of Counseling and Development*, 66, 354–360.
- Hornowska, E. (2001). *Testy psychometryczne: teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jabłoński, S., Smykowski, B. (2004). Osiągnięcia rozwojowe i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. W: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (s. 61–74). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Koralewicz, J. (1999). *The European Value System*. Warszawa: Collegium Civitas Press, Instytut Nauk Politycznych PAN.
- Kwaśnica, R. (1994a). *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywna komunikacja*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwaśnica, R. (1994b). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Logan, R. D. (1986). A reconceptualization of Erikson's theory: the repetition of existential and instrumental themes. *Human Development*, 29, 125–136.
- Obuchowski, K. (1985). Autonomia jednostki i osobowość. W: K. Obuchowski, O. W. Owczynnikowa, J. Reykowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* (s. 77–102). Wrocław: Ossolineum.

- Prokopiuk, W. (1992). *Wieloaspektowość samokształcenia nauczycieli, w poszukiwaniu jego nowego sensu*. Białystok: Dom Wydawniczy TOTUS.
- Putnam, R. (1999). *Bowling alone: The collapse and revival of american community*. New York: Simon and Schuster.
- Sęk, H. (2000). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli społeczne i podmiotowe uwarunkowania*. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (s. 99–114). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szczukiewicz, P. (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sztompka, P. (1997). Kulturowe impoderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność. *Studia Socjologiczne*, 4 (147), 5–19.
- Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.
- Wygotski, L. S. (2001). Kryzys trzeciego roku życia. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 131–140). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Ziółkowski, M., Zagórski, K., Koralewicz, J. (2001). Wybrane tendencje przemian świadomości społecznej. W: E. Wnuk-Lipiński, M. Ziółkowski (red.), *Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy* (s. 217–272). Warszawa: ISP.

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

Karolina Appelt, <i>Osobowościowe uwarunkowania funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej</i> .....	5
Lucyna Kopciwicz, <i>Koedukacja – polityka osvajania różnic czy praktyka równych szans edukacyjnych?</i> .....	27
Agnieszka Chmielewska, <i>Heilpädagogik – pedagogika specjalna czy ortopedagogika? Rozważania nad niemieckojęzyczną koncepcją pedagogiczną</i> .....	43
Kinga Kuszak, <i>Samodzielność dziecka kształtuje się w rodzinie – prezentacja wyników badań</i> .....	59
Magdalena Tomala, <i>Syndromy agresywności nieletnich w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym</i> .....	71
Sylwia Klichowska, <i>Ocena z zachowania – ocena z wychowania?</i> .....	83
Sławomir Czachowski, <i>Czy studia medyczne są drogą do elity społecznej?</i> .....	91
Zuzanna Zbróg, <i>Wpływ liczebności klas na sytuację szkolną uczniów klas I–III szkoły podstawowej</i> .....	105
Kazimierz Wieczorkowski, <i>Środki komunikacji sieciowej w edukacji międzykulturowej</i> .....	123
Iwona Cymerman, <i>Zjawisko ubóstwa oraz indywidualne i lokalne inicjatywy w walce z nim jako zadanie pożądane pedagogicznie i ekonomicznie</i> .....	141

### SPRAWOZDANIA

Małgorzata Laskowska, <i>„Profilaktyka uzależnień w pracy szkoły i nauczyciela” – IV seminarium z cyklu „Zdrowe środowisko – zdrowa młodzież”</i> .....	151
Zdzisław Aleksander, <i>Seminarium Naukowe „Wczesna edukacja – między schematem a poszukiwaniem”</i> .....	161

### RECENZJE

Monika Grochalska, <i>O społeczno-kulturowym aspekcie ludzkich biografii – rec. książki: J. Modrzewski, Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne</i> .....	167
Piotr Skuza, <i>Ruiny wielkich narracji, remanent idei i recykling projektów – rec. książki: P. Kowalski, Popkultura i humaniści. Daleki od kompletności remanent spraw, poglądów i mistyfikacji</i> .....	171

PL ISSN 0867-0323

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE

**FORUM**

**oświatowe**

UNIWERSYTET WARMIŃSKO-MAZURSKI

**1(34), 2006**